Formación de Educadoras y Educadores desde la trayectoria y horizonte de la educación popular en América Latina

No. 17
I/2000
COMITÉ DIRECTIVO

Jorge Osorio (Chile)
Arlis Carus (Uruguay)
Carlos Sánchez (México)
Noel Apairn (Bolivia)
Miguel Cárcel (Rep. Dominicana)
Sergio Haddad (Brasil)
Felipe Rivero (El Salvador)
Rosa Mo Alfaro (Paraguay)
Carla Elisa Franco (Uruguay)
Ricardo Leandra y Mario Gareno (México-Chile)
Soraya El Achi (Venecuela)
Alfredo Gue (Columbia)
María Clara di Pietro (Brasil)
Lilia Turner (Cuba)
Mauricio Córdova (Nicaragua)
Jesús Macedo (Argentina)
Ra. del Carmen Ronquillo (México)

Presidente
Vice Presidente
Secretario General
Tesorero
 Fiscal
 Fiscal Sustento
 Red de Alfabetización y Educación Básica
 Red de Comunicación
 Red de Educación Popular Entre Mujeres
 Red de Educación Popular y Poder Local
 Red de Educación para la Paz y los o recursos
 Región Andina
 Región Brasil
 Región Caribe
 Región Centroamérica
 Región Cono Sur
 Región México

CONSEJO EDITORIAL

María Rosa Escobar (Argentina)
Ana Pagoano (Argentina)
Mario García (Chile)
José Luis Rebaksh y (Uruguay)
Helena Pineda (Paraguay)
Lucas Pinto (Porto)
Amado Torrez (Nicaragua)
Danielle France (México)
Márcia Nascimento (Brasil)
Nilda González (Cuba)
Digna Acosta (Rep. Dominicana)
Jairo Mora (Colombia)

Editor
Luis Medina O.

Diseño original
Mauricio Martínez
Abarca Ediciones

Producción editorial
Acacio Vázquez M.
Jesús García Cruz

Título: 1000 (ciempiés)
Publicación impresa en mayo del 2000
Toda colaboración o correspondencia deberá dirigirse a La Piragua:
Tel: (52) 55 33 17 55/33 33 03 49 Fax (52) 55 14 06 10
E-mail: ceaal@coceal.org
http://www. ceaal.org
laurn.net.org/ceaa

Cada autor es el responsable del contenido de su propio texto:
Certificado de licencia de título en teléfono:
Certificado de lectura de contenido en teléfono:
FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS
DESE LA TRAYECTORIA Y HORIZONTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA

Presentación 3

Reflexiones sobre la profesión del educador de adultos.
Una propuesta metodológica para la detección de la tendencia de las prácticas formativas hacia la profesión.
J最n Madrigal Guerne

Formación de educadores y educadoras desde la trayectoria y horizonte de la educación popular en América Latina
Joh Francisco de Sousa

A construcción de um processo de Formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro
Timothy D. Ireland

Maestría de educación popular
Un espacio de formación y creación de conocimientos
Pat Ubiña

Entretejiendo experiencias y conocimientos. Crónica de una iniciativa para impulsar la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en México
Carmen Campero Cuauhtémoc
Gloria Hernández Flores

Profesionalización de educadores, aprendizaje interactivo y proyectos comunitarios: potencialidades y perspectivas desde una experiencia universitaria venezolana
Elizabeth Segovia de Torres
Lucio Segovia Rodríguez

Educación popular y irrahumancia
Proyecto: Universidad Traschumante
Roberto Tato Iglesias

La formación de la/el educador de adultos después de CONFINTEA
Frank Youngman
La formación de educadores y educadoras (maestros y maestras si se quiere) es un factor clave del proceso educativo, en tanto ellos se constituyen como los planificadores y animadores de ese proceso que, desde una perspectiva de educación popular, quiere ser de diálogo, participativo y afirmador de las propias ideas y de la propia palabra.

En la historia de la educación popular este tipo de formación ha estado siempre presente aunque con un claro énfasis en lo que hemos llamado la formación de promotores o de líderes populares, es decir, es aquella formación dirigida a formar educadores y educadoras surgidos de los movimientos u organizaciones sociales que, a su vez, servirán a otras personas de esos mismos movimientos. Estos promotores populares están llamados a continuar los procesos de formación y a animar los procesos de organización y para ello se les forma. Menos esfuerzos hemos desarrollado para formar a los formadores, refiriéndonos a los miembros de las organizaciones civiles u Organizaciones No Gubernamentales.

 Muchas de las experiencias de formación, por su vinculación orgánica con la dinámica de la organización social, están marcadas por los imprevistos de la misma y por la intensidad de las coyunturas, lo que, en muchas ocasiones, ha limitado el desarrollo de los procesos de formación en su sistematicidad y continuidad. Sin embargo, se ha procurado remontar tales condicionantes formando “Escuelas” de formación, afirmando con la denominación el intento de realizar procesos sistemáticos, graduales, con una curricula definida y con criterios de evaluación. La duración de estos procesos varía pero lo menos que implican son un semestre, lo que exige tanto un grupo de profesores y profesoras estables como materiales de lectura y didácticos básicos. Estas “escuelas” suelen ser generales o con temáticas específicas que ayudan a cierta especialización. Así tenemos escuelas de formación para líderes sociales y escuelas para formar funcionarios municipales o promotores de salud, por mencionar algunas. En otro número de la Párragua nos ocuparemos de estos procesos.

Desde los años ochenta surgió otro fenómeno muy interesante. Las universidades abrieron sus puertas para instalar y desarrollar procesos de formación, desde la trayectoria y horizonte de la educación popular. De esta manera se iniciaron experiencias que, en muchos casos se han consolidado y llegaron a ser parte orgánica de las licenciaturas, diplomas o postgrados de las ofertas de educación superior. Entre otras cosas, esto ha implicado el reconocimiento académico de esta corriente de pensamiento conocida como educación popular y a exigido a esta, el diálogo y la complementación de diversas disciplinas de las ciencias sociales.

Un dato central de este proceso es el acercamiento entre las universidades, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones sociales en torno a la formación y la producción de conocimientos pertinentes para la acción social y política. En este
número de La Piragua hemos querido conocer algunas de estas experiencias y reconocer sus potencialidades.

Hemos privilegiado las experiencias de formación que se están desarrollando en universidades y que tienen ya un tiempo realizándose, gozando de reconocimiento en sus propios países. De las experiencias solicitadas sólo nos faltó la de Colombia. Pero contamos con experiencias de Brasil, de Uruguay, de Venezuela y de México. Incluimos una experiencia sugerente de Argentina y otra de Sudáfrica con la intención de abrir los horizontes de conocimiento más allá de América Latina.

En el caso de México, más que la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional, solicitamos información sobre una investigación que está en marcha en torno al tema que nos ocupa. Se parte de la ausencia de bases de datos elementales sobre los procesos de formación: dónde están y cómo operan. Tenemos luego una reflexión, por parte de João Francisco de Souza, sobre lo que implica formar a educadores y educadoras desde la perspectiva de la educación popular. Aparecen finalmente las experiencias de Brasil, de Uruguay, de Venezuela, de Argentina y de Sudáfrica. En el caso de Uruguay llama la atención que la educación popular se incorpora a un modelo universitario que quiere ser alternativo globalmente, de ahí que se identifique a sí mismo como una oferta multiversitaria.

En la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en julio de 1997, se enfatizó el tema de la profesionalización de los educadores y educadoras de adultos. Y a partir de esto surge la reflexión de Frank Youngman desde la Universidad de Botswana. En ese terreno de la educación de adultos hoy encontramos muchas posibilidades y oportunidades para la educación popular. Desde nuestra trayectoria y horizonte podemos influir positivamente en la multiplicación de espacios de formación. Y quizás más que buscar espacios propios, desde nuestras limitaciones financieras e institucionales como ONGs o como organizaciones sociales, podríamos aprovechar la institucionalidad y los recursos de las universidades. Obviamente esto supone apertura de estas. No se trata, en el mediano y largo plazo, de abandonar nuestros propios espacios y experiencias sino de ampliar su influencia a través de la cooperación interinstitucional.

Entre las diversas modalidades de formación, tenemos en el vínculo con las universidades un enorme potencial que hay que saber despertar y cultivar, tal como nos lo muestran las experiencias y reflexiones que aquí presentamos.

Secretaría General
REFLEXIONES SOBRE LA PROFESIÓN DEL EDUCADOR DE ADULTOS
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA DETECCIÓN DE LA TENDENCIA DE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS HACIA LA PROFESIÓN

Juan Madrigal Goerner

INTRODUCCIÓN

En educación de adultos un problema considerado entre los más importantes y, contradictoriamente, poco atendido es la formación del educador. No obstante que este profesorado es el responsable de la relación educativa con los adultos, son pocas las instituciones que se preocupan de su formación. Es común encontrar algún tipo de atención mediante cursos o talleres de corta duración, la más de las veces en el nivel de las técnicas que no alcanzan a configurar un espacio formativo suficiente para su desempeño profesional.

El crecimiento del campo de la educación de adultos y su diversa conceptualización en un marco de expansión y diversificación de la enseñanza y la formación, da lugar a que emergan nuevas demandas y necesidades. En ese sentido, se hace necesario abordar aspectos metodológicos y pedagógicos que permitan responder a estas demandas de calidad de formación y de uso de las experiencias de aprendizaje.

Desde otro punto de vista, el convencimiento de que la educación de adultos puede contribuir al desarrollo de la población, la mayoría de programas que intentan formar profesionalmente al educador y la necesidad de comunicación e intercambio entre formadores de educadores en el país latinoamericano para que este campo, han sido los principales motivos que nos llevaron a plantear una investigación sobre la formación y la profesionalización del educador de adultos en América Latina, que se encuentra en curso y que por el momento no tiene más preguntas que respuestas.

En este artículo se presentan algunas reflexiones acerca de la profesión del educador de adultos, particularmente a los educadores de algunos países latinoamericanos que han sido objeto de este estudio. Se presenta un enfoque metodológico que puede ayudar a determinar las tendencias de la formación del educador de adultos, esperando que pueda ser útil a las prácicas de formación en el sentido de provocar preguntas, reflexiones y análisis para el desarrollo de este campo educativo, en el que está acomodado en los presupuestos y políticas educativas de los gobiernos de los países. El esquema metodológico puede ayudar a la aplicación de un...
ejercicio o a una reflexión sobre las prácticas de formación de educadores a las que se invita en este artículo. Se trata de impulsar de diversas formas un debate sobre nuestro quehacer como educadores y como formadores de educadores.

**EL CRECIMIENTO Y LA DELIMITACIÓN DEL CAMPO**

Afortunadamente, la alfabetización y la educación básica ya no son las únicas áreas consideradas por la educación de adultos. Ahora bien, no obstante que el concepto de “educación para la vida” abre el espectro del campo a múltiples prácticas, al mismo tiempo no lo delimita. Pareciera que es el todo, pero no deja claro qué constituye el todo.

Las nuevas necesidades de desarrollo económico y político del país, han provocado la apertura del campo de la educación de adultos a otras áreas del conocimiento. Por ejemplo, la educación básica en México incluye ahora la enseñanza secundaria obligatoria, lo que ha requerido de este nuevo servicio desde la educación de adultos. El desarrollo económico y tecnológico de los países requiere imperiosamente de la capacitación en y para el trabajo, mientras que la necesidad de avanzar en la democracia, en la equidad entre los géneros, en el respeto de los derechos humanos y en la preservación ecológica ha sido un denostrar importante de oportunas educativas en el campo.

Las áreas más requeridas pudieran ser las síntomas de las áreas planteadas en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V): Educación y trabajo; educación y jóvenes; educ-violación con campesinos e indígenas; alfabetización, ciudadanía, derechos humanos y participación; educación, desarrollo local y desarrollo sustentable; y educación de la mujer y equidad de géneros. Si bien vale la pena señalar que cada una contiene su problemática particular para la elaboración de planteamientos curriculares, metodológicos, técnicos y operativos.

La pirámide de población y la demanda educativa está modificándose, en el menos en México. Demográficamente la tendencia está cambiando de algunos años a la fecha, básicamente, por el incremento de la esperanza de vida, aún en los sectores más desfavorecidos, lo que nos habla de que está habiendo cada año, más adultos en nuestros países y ello repercute en la creciente demanda del servicio de educación de adultos.

Existen por otro lado, múltiples vectores que amplían la diversidad del sujeto destinatario de los programas educativos y que no siempre se consideran, como la edad, el sexo, la escolaridad, la ocupación, la lengua materna, las condiciones de vida y los intereses específicos.

En cuanto a la clasificación por edades, es lo que define al campo en la distinción del sujeto adulto, se habla, desde hace poco tiempo en América Latina, de la educación de jóvenes y adultos, porqué las condiciones de los países hacen que más jóvenes demanden el servicio, sin embargo, parece que hay poco desarrollo de un planteamiento teórico específico que permita hablar de una educación de jóvenes. En este mismo caso se encuentra el adulto mayor. Las edades que podrían distinguirse a los jóvenes de los adultos y a éstos de los adultos mayores no son fáciles de definir porque el desarrollo de la persona es un continuo. Considerar la edad de 65 años —en varios países de América Latina se 10 años— como suficiente para que una persona sea sujeto de atención para los servicios de educación de adultos es un parámetro convencional que confunde. En la práctica ocurre algo semejante con los adultos mayores, ya que
algunas empresas consideran como el final de la vida productiva los 45 años de edad y algunos go-
bieros ponen como el requisito el tener 50 años para ciertos servicios ofrecidos a la senecual.

En cuanto a la calidad de las propuestas edu-
cativas, ésta se ve afectada por la situación que
guarda el campo de educación de adultos. En efec-
to, todavía está en construcción, sus delimitacio-
nes no están suficientemente claras y el perfil de
los sujetos a quienes pretende atender es amplio
y ambiguo.

Frente a estas ampliaciones y definiciones
poco claras en el campo, el educador requiere de
una formación amplia y sólida, que le permita dar
respuestas de calidad a las demandas. En América
Latina son pocas las ofertas de formación para los
educaadores y aún menos son las universidades que
tenien programas específicos para hacer de este
oficio una profesión.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE
LA FORMACIÓN Y LA
PROFESIONALIZACIÓN DEL
EDUCADOR DE ADULTOS

La investigación se plantea como un estudio
exploratorio, comparativo y participativo en Amé-
rica Latina.

Se intenta conocer algunas tendencias hacia
la profesión del educador de adultos, a partir de
algunas experiencias de formación de educadores
de adultos. También se pretende reunir datos bási-
cos de experiencias en formación de educadores
de adultos en América Latina a través de una cé-
dula de información.*

El objeto de estudio lo constituyen las prá-
ticas de formación de educadores de adultos y su
relación con los aspectos agrupados en los siguien-
tes ejes de trabajo:

a) Relación entre prácticas de formación, proce-
sos de profesionalización y profesión.

b) Contexto nacional actual y su relación con la
profesionalización.

c) Políticas educativas nacionales explícitas, po-
ticas operativamente vigentes y políticas im-
plícitas para el campo de la educación de adul-
tos. Influencia del contexto internacional.

d) Financiamiento: fuentes nacionales, internacio-
nales.

“En América Latina son pocas las ofertas
de formación para los educadores y aún menos
son las universidades que tienen programas
específicos para hacer de este oficio una
profesión.”

Concepto de profesionalización
Podemos caracterizar la profesionalización
como un proceso que permite al educador de adul-
tos transitar de las prácticas de formación, impul-
sadas por una institución a través de un programa
elaborado ex profeso, hasta la profesión misma.

Parámetros de una profesión

Los parámetros que se consideran caracte-
rísticos de una profesión y que se presentan más
adelante, serán revisados a partir de las experiencie-
as, lo que constituirá un producto colectivo im-
portante de la investigación. El conjunto de
parámetros presentes en cada experiencia aporta-
irá indicadores de avance hacia la profesión del
educador de adultos.

Elementos de análisis

Los elementos generales del análisis para
buscar las tendencias hacia la profesión son:

* Las prácticas de formación: contexto institucio-
nal, propuesta formativa, práctica desarrollada
y, problemas académicos y operativos.

* Los ejes de análisis.

* Los parámetros de profesión.

* Aparece al final del artículo
Esquema metodológico
El esquema metodológico para la detección de la tendencia hacia la profesión del educador de adultos, sirve para establecer la relación de los parámetros con el trabajo cotidiano en la práctica de la formación de educadores de adultos. Más adelante se explica la necesidad de su construcción y se presenta un cuadro que lo sintetiza.

Estado actual de la investigación:
En el trayecto de la investigación, el momento actual es de la recolección de información a través del censo que ha recibido 62 educadores, en su mayoría de México y de siete visitas realizadas a sendos programas en el siguiente orden:

a) Escuela Metodológica Nacional, del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC, A. C.), en Guadalajara, Jalisco, México.

b) Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER-PRODES, A. C.), en Zautla, Sierra Norte del Estado de Puebla, México.

c) Escuela Zé Peço, de la Universidad Federal de Paraíba, en João Pessoa, Paraíba, Brasil.

d) Especialización en Fundamentos de la Educación de Jóvenes y Adultos del Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco, en Recife, Pernambuco, Brasil.

e) Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, realizado en acuerdo tripartito entre el Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), el Consejo Provincial de Educación y la Universidad Nacional de Chubut, en Trelew, Esquel y Comodoro Rivadavia, Chubut, Patagonia Argentina.

f) Licenciatura en Educación Popular del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia.

Por lo anterior no se puede aún hablarse de hallazgos, sin embargo, existen algunos avances conceptuales en el esquema metodológico de la investigación, que pueden informarse y someterse a la consideración del lector.

En la bibliografía consultada, se han encontrado seis parámetros que delimitan la generalidad de las profesiones (1-6). Se han incorporado otros dos (7 y 8), también de carácter general, que pueden propiciar avances hacia el fortalecimiento de la profesión.

... no se puede aún hablar de hallazgos, sin embargo, existen algunos avances conceptuales en el esquema metodológico de la investigación, que pueden informarse y someterse a la consideración del lector.

Para cada uno de los parámetros, a continuación se hace una breve descripción de su contenido, intentando una referencia a la educación de adultos; el aporte a la consideración de la profesión; algunas informaciones que ya reporta el estudio exploratorio; y algunas preguntas que invitan a su aplicación en las prácticas de formación de educadores de adultos que el lector conozca.

LOS PARÁMETROS Y SU RELACIÓN CON EL TRABAJO COTIDIANO EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS

1. Oficio
Se refiere a las competencias laborales, no exclusivamente pedagógicas, que el educador de adultos realiza cotidianamente en su práctica profesional en el amplio abanico en el que se desenvuelve con las personas adultas.

Este abanico para el ejercicio profesional, que se abre cada vez más, requiere desarrollar in-
tentos de clasificación para lograr las especificacio-
ciones de las competencias del oficio.

Desde la investigación se proponen cuatro aspectos básicos que pueden contribuir a la deli-
mitización del campo:

a) Los ámbitos de aplicación, en el ámbito comu-
nitario, el ámbito del trabajo o en el ámbito

b) El área del campo que se ejerce, alfabetización,
educación básica, trabajo comunitario, la ex-
plicación, etcétera.

c) El contexto específico en el que se ejerce, ru-
ral, urbano, sistema carcelario, empresas, en-


d) El sujeto concreto que se ejerce la profesión, perso-
nas jóvenes, adultas o ancianas, mujeres, hom-

bres, indígenas, etcétera.

En la educación de adultos, la mayoría de los
educadores se forman inicialmente en la prá-
ctica con la enorme creatividad que nos carac-
tiza. Se aprende mucho durante el primer año de
práctica pero, desgraciadamente, los educadores
repiten durante los siguientes lo aprendido en sus
primeros años, con poca o nula sistematización que
alimente su práctica y con escaso conocimiento teórico de las ciencias que puede ayudar a enten-
dos, de diversas disciplinas la propia práctica.

No hay nada más práctico que una buena teoría.

En relación con las prácticas de formación de
educadores, este parámetro alude al perfil de
egresos planteados y logrado, a los conocimientos,
habilidades y actitudes obtenidos en el proceso de
formación.

¿Cuál es el perfil de egreso planteados y lo-
rado por el programa, por ámbitos, áreas, con-
textos y sujetos?

¿Cómo se evalúa el logro del perfil?

2. Curso teórico sistemático y circulación
del conocimiento

Se refiere al clima de conocimientos elaborado-
sistemáticamente, referidos tanto a la teoría como
a la práctica en relación con este campo educati-
vo, incluyendo planteamientos teóricos, métodos,
técnicas e instrumentos. Asimismo, se refiere al
intercambio y al debate de esos conocimientos
entre los educadores de adultos y particularmente
de quienes los forman, para el desarrollo de la pro-

fesióm

Toda profesión requiere para su desarrollo,
de un conocimiento confirmado sistemáticamente,
que permita su dominio profesional, en este caso
por parte del educador de adultos.

El curso teórico alude a las disciplinas de
las llamadas ciencias de la educación, además de
la pedagogía, la psicología, la sociología, la políti-
ca, la antropología, la historia, la administración,
etc., que el programa de formación de educadores
requiere dependiendo de su intencionalidad y am-
plitud, pero buscando una confluencia integrada.

"En la educación de adultos, la mayoría de los
educadores se forman inicialmente en la práctica
con la enorme creatividad que nos caracteriza.
Se aprende mucho durante el primer año de
práctica pero, desgraciadamente, los educadores
repiten durante los siguientes lo aprendido en sus
primeros años, con poca o nula sistematización
que alimente su práctica ..."

¿Qué enfoques o contenidos teóricos se pro-
ponen para las disciplinas que incluye el programa?
¿Cuáles son los autores y la bibliografía bá-
sica y complementaria que forman parte del pro-
grama?
¿Qué actividades de sistematización o de in-
vestigación se realizan o pueden realizarse en el
programa de formación para el desarrollo teórico
del campo?
¿Qué actividades se organizan desde el pro-
grama para la difusión, para la circulación de co-
nocimiento, para el intercambio y el debate entre
los educadores?

En este sentido la visita a Recife, Brasil des-
tacó el empeño por fortalecer la formación de los
educadores de jóvenes y adultos desde la Univer-
sidad, incluyendo el II Coloquio, Paulo Freire, or-
ganizado por el Centro Paulo Freire de Estudios
y Pesquisas, perteneciente al Centro de Educación
de la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil
del 6 al 8 de octubre de 1999, con el Tema. "Paulo
Freire, Hoy."
¿Cómo se establece la relación entre estos dos primeros parámetros, que hacen a la práctica del oficio y a la teoría que lo sustenta? La investigación repone por el momento, dos ejemplos de estrategia operativa para la relación práctica-teoría.

El Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), ubicado en Guadalajara, Jalisco, con gran tradición entre los organismos civiles y experiencia en el aspecto metodológico de la educación popular, manifiesta desde 1985 la Escuela Metodológica Nacional, dedicada a la formación de educadores populares. La estrategia de formación resulta interesante para establecer la relación entre la práctica y la teoría. El programa se desarrolla a través de cuatro talleres de duración de una semana cada uno. Entre cada taller transcurren dos meses, durante los cuales los educadores se llevan ‘de tarea’ la aplicación de los conocimientos adquiridos a su práctica específica. En el siguiente taller se recupera esta práctica y se reflexiona sobre las dificultades encontradas.

En la Universidad Del Valle, en Cali, Colombia, el Equipo de Educadores Populares, también con historia y experiencia en el campo, imparte la Licenciatura en Educación Popular. Éste es un interesante programa “desescolarizado” (término utilizado por el programa), que intenta beneficios de la nueva tecnología para programas a distancia, sin perder la relación con los educadores en su práctica. El programa está en su etapa inicial por lo que no se pueden reportar resultados, sin embargo, están montando una red de monitores con esa función específica. No habrá que perder la pis- ta de esta experiencia innovadora.

3. Código ético

Se refiere al conjunto valoral del oficio. La solida-ridad, la seriedad profesional que la calidad del servicio, el reconocimiento y el respeto a la differencia cultural, o de pensamiento, entre otros, implican diversos valores que el educador de adultos requiere observar en el ejercicio de su profesión. La construcción de este cuerpo de valores puede ofrecer una importante conexión al desa- rrollo de la profesión, particularmente en la tendencia del contexto neoliberal actual de América Latina.

En un programa de formación, los valores (que inevitablemente se transmiten en la relación educativa) tendrán que ser explicitados para po- der ser trabajados y vividos. Éste es, tal vez, el parámetro con menos acento en las profesiones, aunque todas lo incluyan. Los valores se conside- ran como del sentido común general, pero no se explicitan en el transcurso de la formación profe- sional y en ocasiones no se aplican específicamente. Los valores se manifiestan en las actitudes que normalmente tendrían que definirse en los objetivos del programa y en el perfil de egreso deseado para el educado.

¿Cuáles son los valores que se consideran en la propuesta de formación?
¿Cómo se llega a la propuesta a incluir esos valores?
¿Qué es lo que los inspira en el origen y en la historia del programa?
¿Podría elaborarse un listado de valores consi- derados en la propuesta de formación?
¿Cuál sería la actitud deseable para cada valor?
¿Cómo se instrumentan esos valores en el proceso de formación?

4. Condiciones laborales y salariales

Referido a la relación de trabajo del educador de adultos con la institución donde labora, este parámetro se constituye como la base material de sustento para la profesión. La más comprensiva de la solidaridad y la ocupación de personal volun- tario en el ejercicio de la educación de adultos representa una concepción devaluada de esta pro- fesión, además de generar deficiencias en la cali- dad del servicio y producir en muchos casos fracasos educativos. Parece que las políticas labra- les y educativas, junto con el escaso financiamiento que se le otorga a este servicio, lo ubican como un trabajo de segunda clase.

La investigación reporta en el estudio explo- ratorio realizado para el caso de personal con con- trato, un promedio de $ 300.00 dólares estadouni- denses mensuales como salario de educador, aun- que el tipo de contrato, las prestaciones sociales y las condiciones de trabajo varían en los países.

¿Cuáles son las características particulares de la relación laboral en la institución en la que trabaja el educador que se forma? Figura legal de la institución, tipo de contrato y su relación con el
considerado en la ley correspondiente de cada país, salario, prestaciones u otros apoyos económicos, existencia de sindicato y defensa de derechos laborales.

¿Cuál es la evolución de las condiciones laborales y salariales?
¿Cómo se mide la rotación laboral?

5. Organización entre colegas

Se refiere a las instancias organizativas creadas y mantenidas por los propios educadores de adultos, para lograr el desarrollo de su profesión en los diferentes parámetros que la constituyen. Es una instancia de promoción de la profesión, del campo educativo y del propio educador donde se propician estrategias organizativas y diversas formas de intercambio entre colegas para asegurar el desarrollo de la profesión. Este parámetro tiene relación con la autonomía o dependencia personal. Las organizaciones a las que aúna este parámetro y las profesiones en lo general, buscan la autonomía de sus profesionales en el servicio a la sociedad. Son ellos quienes tienen los conocimientos, la experiencia y un código ético que aseguraría la calidad y homogeneidad en el servicio.

"La mayoría de los educadores de adultos son trabajadores dependientes de los Estados y sus condiciones laborales están determinadas por la estructura burocrática de cada país."

La mayoría de los educadores de adultos son trabajadores dependientes de los Estados y sus condiciones laborales están determinadas por la estructura burocrática de cada país. En el mejor de los casos, cuando un educador tiene un puesto de trabajo fijo en un Ministerio de Educación, sus condiciones laborales dependen de las organizaciones sindicales. Otro sector que emplea educadores es el de los organismos civiles. El carácter civil de estos organismos les confiere, como instituciones, cierta autonomía de servicios pero no necesariamente a los educadores. Dependen también de una estructura, tal vez más flexible y menos burocrática, pero aún no se conoce de la existencia de un sindicato en estos organismos.

El estudio exploratorio en curso reporta la existencia de un grupo de 30 egresadas de la Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, que ha logrado, después de cuatro años de lucha, la promulgación de la Ley 4314, acordada por la Legislatura de la Provincia del Chubut, en la Patagonia, Argentina, que les reconoce su título profesional a partir de 1997.

Asimismo, se repasa la existencia del Foro de la Educación de Jóvenes y Adultos y de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), que se expresan frente a la exclusión de la educación de jóvenes y adultos y reivindican la formación docente en este campo, a partir de planteamientos fundamentados.

¿Existen organizaciones de educadores de adultos? ¿Cuáles son sus características? Tamaño, objetivos, logros.
¿Cuáles son los tipos de organizaciones existentes? Gubernamentales, redes de ONG, otras.
¿Cuáles son sus características de alcance territorial, exclusividad del campo de la educación de adultos, normatividad, etc., de las organizaciones?
¿Cuál es el proceso de las organizaciones? Condiciones actuales y proceso de desarrollo institucional.

6. Reconocimiento social

Se refiere a la valoración del trabajo del educador por parte de sectores o grupos de la sociedad. En el caso de la educación de adultos, los Estados y los organismos civiles toman responsabilidad en la prestación de este servicio a la sociedad, por lo que también se refiere a la valoración que ellos hacen de este campo educativo. Las profesiones han de responder a necesidades sociales que las justifican y demandan el servicio.

El educador de adultos recibe en muchos casos un reconocimiento social por parte del adulto y de las comunidades en las que trabaja, debido a su entrega solidaria y a su interés por atender las
necesidades de la pobreza, lo cual provoca ciertamente una enorme satisfacción. Sin embargo, el Estado, como principal empleador, es el que toda vez propone las políticas públicas y con ellas los financiamientos para este campo educativo. El reconocimiento social a través de los Estados, tendría que verse reflejado en las condiciones laborales, en el financiamiento de programas educativos, investigación y obviamente de la formación del educador.

"El educador de adultos recibe en muchos casos un reconocimiento social por parte del adulto y de las comunidades en las que trabaja, debido a su entrega solidaria y a su interés por atender las necesidades de la pobreza, lo cual provoca ciertamente una enorme satisfacción."

¿Cuál es el reconocimiento del educador por parte de la deuda o población que atiende?, ¿Cuál es el del gobierno y el de los organismos civiles?

¿Existe una declaración formal del gobierno y/o de los organismos civiles acerca de las necesidades de formación del educador de adultos en particular?

¿Existen sectores o grupos de la sociedad que demanden servicios específicos de la educación de adultos? ¿Podrían promoverse?

¿Existe algún documento o promocionamiento de política pública sobre formación de educadores de adultos en particular?

7. Institucionalidad

Se refiere a la consistencia de las instituciones que ofrecen programas de formación al educador, tanto de aquellas ubicadas exclusivamente a la formación de los educadores, sean públicas o privadas, como a las que prestan el servicio educativo para las personas adultas. En última instancia, son estas instituciones las responsables de los logros o fracasos de las ofertas educativas que construyen, incluyendo la pertinencia de los planteamientos pedagógicos y la eficacia de las estrategias de operación, entre otras.

Las instituciones, de una manera, pero como los seres vivos, tienen etapas en sus procesos de desarrollo. Se inician en un momento "instituyente", creativo y nuevo. Si la institución se desarrolla poco avanzarían un momento "instituido", de consolidación. Sin embargo, tienen que renovarse para mantenerse en desarrollo. Estos cambios, son nuevos momentos "instituyentes" que les permiten continuar viviendo, ofreciendo servicios con eficacia y de calidad. Así, las instituciones, para conservarse, tienen que mantener una relación estrecha entre lo instituyente y lo instituido. La relación entre instituciones paralelas, entre iguales, resulta fundamental para mantenerse de manera permanente en momentos instituyentes.

¿Cómo se da esta relación instituyente - instituido en el interior de la institución?

¿Cuál es el nivel de consolidación o fragilidad institucional y cómo impacta el Programa de formación?

¿Qué raspas de desarrollo ha tenido el programa en el contexto de su institución?

¿Qué modificaciones o cambios ha tenido el Programa de formación en su historia?

El Programa de formación ¿sigue siendo vigente?

¿Con qué instituciones de formación de educadores de adultos manifiesta relación el Programa de formación?

8. Relación con la educación superior

Se refiere a la relación de la demanda establecida por los educadores de adultos, con la oferta establecida por las instituciones de educación superior donde la demanda puede ser satisfecha en el nivel profesional. Es una posibilidad institucional de reconocimiento profesional. El estudio exploratorio reporta algunos casos al respecto, en los que organizamos civiles han logrado relaciones importantes con instituciones de educación superior:

El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), en México, que obtuvo el reconocimiento de un programa de Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural que ellos imparten a campesinos indígenas, certificado por la Universidad Anáronoma de Puebla. Además, el 14 de
El reconocimiento social a través de los Estados, tendría que verse reflejado en las condiciones laborales, en el financiamiento de programas educativos, investigación y abiertamente de la formación del educador.

El Sindicato de Operarios de la Construcción, tiene establecido un convenio con la Universidad Federal de Pará, en João Pessoa, Brasil, para la alfabetización de sus agremiados, que incluye un programa específico para la formación de estudiantes de la universidad como educadores de jóvenes y adultos. Estos educadores aplican sus conocimientos con un seguimiento continuado en el salón de clase por parte de maestros, estableciendo de esta manera una estrecha relación entre la teoría y la práctica.

El Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), de Buenos Aires, en convenio tripartito con la Universidad Nacional de la Patagonia y con el Consejo Provincial de Educación en la Provincia del Chubut, Argentina, lograron tras generaciones de estudiantes de la Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos.

¿Existe algún vínculo del programa de formación con instituciones de educación superior? ¿Cuál es la participación del programa en el proceso de relación? ¿Qué características tiene la relación? Constante, esporádico, puntual; temático, pedagógico, metodológico. ¿Qué servicios prestan las instituciones de educación superior? Certificación, atención a educadores de adultos en sus programas de formación, asesorías, investigaciones conjuntas, divulgación.

Las experiencias mencionadas tienen que enfrentar, en diferentes grados, el problema que implica la exclusión de los sectores populares, el bajo nivel de la formación de adultos en diversas ramas requeridas por las comunidades en que trabajan.

La Síntesis de la PROFESIÓN DE ADULTOS

ESQUEMA PARA LA DETECCIÓN DE TENDENCIAS HACIA LA PROFESIÓN

A partir de la descripción anterior de los parámetros de la profesión y su relación con las prácticas de los programas de formación, en este apartado se intenta presentar el esquema metodológico diseñado en la investigación, para intentar conocer si existen o no ciertas tendencias de varios programas hacia la profesión.

Ello implicó definir la expresión genérica para cada parámetro en la práctica, para saber primero, si el parámetro existe y cuál es su alcance y segundo, cuál es su dinámica, o sea la existencia de movimiento en el parámetro, la existencia de un proceso. Es la existencia y la dinámica del parámetro lo que puede dar cuenta de una tendencia. A estas dos dimensiones se les llama criterios de tendencia.

Sin embargo, estos criterios de tendencia no permiten todavía la búsqueda de información, son solamente una base para definir operativamente, si existe o no tendencia hacia la profesión.

Así, se presentan para cada parámetro algunos criterios de tendencia, de los cuales se desprenden acciones, hechos o actividades, que se llaman acciones indicadoras de profesionalización.

Las acciones indicadoras de profesionalización permiten la búsqueda de información de un programa de formación a través de preguntas específicas, con las que se integraron las guías de entrevista que se aplicaron en la investigación.

El esquema para la detección de la tendencia hacia la profesión es el siguiente.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Parámetros</th>
<th>Criterios de tendencia</th>
<th>Acciones indicadoras de profesionalización</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Oficio: Se refiere a sus competencias no exclusivamente pedagógicas requeridas por ámbito, área, contexto y sujeto.</td>
<td>+ Alcance del Perfil de egreso planteados y logrado.</td>
<td>- Estructura del perfil de egreso planteados y logrado por ámbitos, áreas, contextos y sujetos.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>+ Dinámica: qué conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas y de otra índole están aprendiendo y/o desarrollando en el proceso de formación.</td>
<td>- Contenidos, estrategia pedagógica: relación teórico-práctica planteados y logrados.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Problemas de inserción en el mercado laboral.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Cambios, rupturas, avances en el planeamiento y en la práctica.</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Cuerpo teórico sistemático y circulación del conocimiento</td>
<td>+ Alcance de la experiencia por ámbito, área, contexto y sujeto de atención.</td>
<td>- Bibliografía en el desarrollo teórico por ámbito, área, contexto y sujeto.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>+ Dinámica: estado actual del proceso de construcción del conocimiento y su circulación.</td>
<td>- Actividades de sistematización e investigación para el desarrollo teórico.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Actividades de difusión, foros, intercambios de conocimientos, debate, para la circulación del conocimiento.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>+ Dinámica: cómo se llega en la propuesta a incluir esos valores.</td>
<td>- Mínimo requerido y actitud deseable para cada valor.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Qué es lo que inspira.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Cómo se instrumentan esos valores en el proceso de formación.</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Condiciones laborales y salariales. Referido al educador e adultos que se forma y a la institución donde labora.</td>
<td>+ Alcance: trabajo voluntario, servicio social de carrera, apoyo económico, salario, prestaciones, contrato, sindicalizado.</td>
<td>- Características particulares de la relación laboral del educador.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Características particulares de la institución donde labora (figura legal, relaciones laborales).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>+ Dinámica: evolución de condiciones laborales y salariales.</td>
<td>- Dinámica actual de la relación laboral: ¿Cómo se mueren la relación?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Condiciones actuales y proceso de desarrollo institucional.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>+ Dinámica: proceso de organización.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Reconocimiento social. Se refiere a la valoración del trabajo del educador por parte de sectores o grupos de la sociedad.</td>
<td>+ Alcance: reconocimiento positivo al educador por parte de la demanda o población. Explicitación gubernamental de la existencia y necesidad del educador.</td>
<td>- Formulación de la demanda por parte de sectores o grupos de la sociedad.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Diagnóstico de la demanda.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Documento o pronunciamiento de política pública sobre formación de educadores.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
A partir de la valoración de las tendencias, cada programa de formación de educadores de adultos puede identificar sus puntas débiles para fortalecer sus planteamientos y acciones, y apoyar con ello a la construcción de nuestra profesión.

EN RESUMEN

El campo se está ampliando rápidamente en la práctica latinoamericana y pareciera que los avances para su construcción son insuficientes, para lograr resultados sistemáticos de calidad. Eso requiere de políticas educativas e implicación de presupuestos, en apoyo a la calidad de la formación del educador de adultos, de la investigación en la diversidad de ámbitos, áreas, sujetos y contextos, y de la divulgación y circulación de conocimientos teóricos y prácticos.

En la investigación, el enfoque de la profesión a través de los parámetros, descubre muchas y muy variadas líneas de investigación para este campo educativo. Los parámetros y su relación con las prácticas formativas pueden permitir una visión diferente para la formación del educador, que implique acciones organizativas entre colegas, para lograr mejores condiciones en el desempeño de su trabajo. El enfoque metodológico parece aportar elementos para relacionar el trabajo cotidiano de la práctica en formación de educadores y su tendencia hacia la conformación de una profesión, que amplía sus horizontes sin abandonar sus orígenes en cuanto a su opción por los sectores menos favorecidos.

La integralidad de los programas educativos y su flexibilidad para adaptarse a la diversidad de sujetos y contextos, requieren múltiples conocimientos teóricos y experiencias de aplicación para lograr resultados de calidad. El proceso de conformación de la profesión puede considerar en la atención focalizada de la problemática de este campo educativo.
BIBLIOGRAFÍA
Ferry Giles, El proyecto de la formación; los enseñanzas entre la teoría y la práctica, UNAM-Paidos, México, 1990, pp 3-5 (traducido del francés: Le métier de la formation; les enseignants entre la théorie et la pratique, Danod, Paris 1987).
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. Marco conceptual. En Diplomado en sistematización de la práctica educativa con adultos, Dirección para la formación del personal educativo, junio de 1995, pp 6-10.
Madrigal, Juan y Schulz, Hermelinda. Tendencias hacia la profesionalización, Documento de trabajo de la investigación "La formación y la profesionalización del educador de adultos", junio de 1999.
Madrigal, Juan, Por la excelencia contra la exclusión en la formación y profesionalización del Educador de Adultos, ponencia presentada en el seminario Superando la exclusión a través de la educación de adultos, para la diseminación del esfuerzo del Centro para la Investigación e Innovación educativa de la OCDE. Secretaría de Educación Pública (SEP). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). México, 29 de octubre de 1999.
---Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estudio del arte en los nuevos. Contiene 33 fichas de resumen analíticas sobre la base de informes de investigación. Fotocopia sin lugar, sin fecha de publicación.
---La asistencia como acontecimiento y Carta acerca del taller de investigación. Febrero de 1997.
Pacheco Méndez T. La organización de la vivacidad científica en la UNAM. CESU-UNAM. Poder Eje.
CÉDULA DE INFORMACIÓN
INVESTIGACIÓN SOBRE:
LA FORMACIÓN Y LA
PROFESIONALIZACIÓN DEL
EDUCADOR DE ADULTOS

Nadie sabemos cuántos Programas de Formación de Educadores existen en América Latina. Tampoco sabemos dónde están, en qué área forman a los educadores, de qué nivel son, etc. La investigación sobre "La formación y la profesionalización del educador de adultos" está elaborando un CENSO, para recabar información básica de experiencias en Formación de Educadores de Adultos, a través de una Cédula de Investigación que incluye: Datos de identificación del programa, sus características y las características de los educadores participantes.

La Cédula aparece en la Página Web de la Universidad Pedagógica Nacional en México, que es la siguiente: <http://www.upn.mx/zoo.61.24/ CEDULA>

Esta información es muy útil para todos los que nos dedicamos a la Formación de Educadores de Adultos, por lo que te pedimos tu participación aportando la información de tu Programa.

Para cualquier información referida a la investigación o a la cédula, comuníquese con Juan Madrigal al E-mail: <juan@correo.upn.mx>

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.
FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DESDE LA TRAYECTORIA Y HORIZONTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA

João Francisco de Souza

O debate sobre la formación de educadores y educadoras para la Educación Popular, en América Latina, emerge y se intensifica a partir de la formulación de los problemas de la calidad de la teoría y práctica pedagógicas, bien como del posible impacto de sus bases teóricas en la educación escolar y, más aún, de la discusión sobre la necesidad de garantizar y desarrollar la formación pedagógica en sus prácticas. Estas cuestiones explicitan la necesidad de mejorar la formación y la organización de la formación de educadores y educadoras que posan tanto interferir en los modos de tratamiento y desarrollo de prácticas educativas escolares y en la formación de educación ciudadana que garantizan calidad de vida para las minorías latinoamericanas.

En el contexto de estas discusiones, la formación de docentes de la Educación Popular surge como un desafío más importante para las actividades. No que ella, por si sola, sea capaz de resolver todos los problemas de la educación, ya que, con la formación adecuada, los educadores podrán hacer un uso más eficaz de sus habilidades. Formar educadores se torna, entonces, una tarea profesional exigente, para los que están en la Educación Popular psicología, mutatis mutandis: significa...

[...] permitir-les constituir un proyecto pedagógico coherente, a partir del cual ellos puedan organizar métodos pedagógicos particulares que, en consecuencia, alimenten e modifiquen su proyecto: el proyecto pedagógico que estructura la formación de los educadores torna-se objeto de análisis. Pero hay que recordar que los responsables por la formación de educadores deben desarrollar sistemáticamente su estrategia pedagógica, explicar y analizar las razones por las que guían en su posicionamiento, indicar los fundamentos teóricos de su actuación. Afirmamos que el grupo no puede prosperar mejor que se tratando a sí mismo como un centro de interés pedagógico [...] Trata-se de uma formação que, constantemente, volta-se sobre si mesma. (Schwartz, 1975: 17)

As perspectivas y emergentes consubstanciadas en las exigencias a una indicadas y demuestran preocupación y ocupación de los educadores con idénticas, prácticas de Educación Popular. Entre estas exigencias, es coherente que la formación inicial y continua de educadores y educadoras no pudiera restringir a momentos postcales.

1 Profesor del Departamento de Fundamentos Sócio-Psicológicos de la Educación del Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Presidente-Consejero del NUSPEP (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e en Educación Popular, Coordinador del INAC.)
FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DESDE LA TRAYECTORIA Y HORIZONTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA

mesmo que seguidos. Há necessidade de se conceber um Curso sistemático e orgânico que garanta uma sólida formação a ser desenvolvida de forma permanente. A formação implica, portanto, tanto o processo intelectual e prático quanto a profissionalização de educadores e educadoras. Perspectivas, exigências e desafios que ficaram consagradas na formulação da missão do CEAAAL em sua IV Assembleia Geral da seguinte maneira: Formar as capacidades e a formação integral de os educadores e educadoras populares, para que pudessem incidir na acção de pessoas, grupos e movimentos sociais, em vários âmbitos de sua quehacer educativo, em prol de processos socio-culturais liberadores e de la elaboração de agendas e políticas públicas em favor da transformação democrática de nossas sociedades e da conquista de la paz e de los derechos humanos. (CEAAAL, 1997: 133)

Essa missão se propõe atingir fundamentalmente a questão da formação/capacidade do educador na exposição de que repercutirá na incidência de seu que fazer tanto na ação de pessoas, grupos e movimentos sociais quanto nos mais diferentes âmbitos de situação, inclusive o escolar. Mas, não perde sua perspectiva libertadora apostando que esta pode ser efetivada na transformação democrática de nossas sociedades como condição de efetivar a paz e os direitos humanos.

Na dimensão pedagógica se identificam, entre outros, três grandes problemas aliados da formação/capacidade do educador e do educador: a própria teoria educacional, a qualidade e o resultado dos processos educativos e a relação pedagógica. Problemas que estão necessitando maior compreensão não apenas dos educadores populares, mas de educadores de qualquer modalidade educativa. E a educação em todas as suas dimensões e modalidades que se encontra face a uma necessidade de reinvenção. Como reconhece Thimothy Ireland (1995: 10):

A educação latino-americana passa por um período de profunda redefinimentação que, apesar das incertezas que gera, também cria a oportunidade para se abrir novos rumos de ação. Neste contexto, a Educação Popular também se vê atingida por esse clima de instabilidade e de incertezas, sentindo-se ao mesmo tempo historicamente provocada a posicionar-se perante os desafios da atualidade, até porque os períodos de crise também podem inspirar atitudes propositivas em busca de uma superação. Assim, a Educação Popular se situa numa perspectiva estratégica (mais além de suas distintas concepções) sendo sempre uma opção que surge da conjunção dialética de vários fatores sociais (econômico-ideológicos) e pedagógicos inserida na prática cotidiana de sujeitos coletivos e da escolarização popular. A Educação Popular se compreende como dinamizadora do aspecto organizativo pelo potenciamento da dimensão educativa própria das ações sociais. Mas também do processo didático escolar.

Há necessidade de se conceber um Curso sistemático e orgânico que garanta uma sólida formação a ser desenvolvida de forma permanente. A formação implica, portanto, tanto o processo intelectual e prático quanto a profissionalização de educadores e educadoras.

A concepção de espaços de reflexão na busca das soluções coletivas para os problemas das maioria da população no continente latino-americano é o desafio maior das ações coletivas tanto dos movimentos sociais quanto escolares. Apenas assim, podem contribuir com a transformação social na perspectiva dos interesses da maioria da população. Contribuição que se materializa não apenas nas esferas consideradas privadas e íntimas, na vida cotidiana, mas incide também nos âmbitos macro sociais, garantindo os passos necessários à construção de uma democracia latino-americana. Dessa forma, a dimensão pedagógica da prática organizativa das ações coletivas é ela mesma uma contribuição insustentável para a produção da humanidade do ser humano das camadas da classe trabalhadora. Humanação reinterpretada na perspectiva da transformação da realidade que aponta para a democracia como um modelo libertador, a partir de uma posição politi-
ca a serviço do reordenamento do conjunto das relações sociais.

Uma pedagogia que assume como sua utopia a construção da humanidade do ser humano e da democracia, trouxe de forma viva e sistema social, contem, como suas temáticas constitutivas, além do poder, o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade. Esses, além de suas dimensões econômicas, implicam o fortalecimento da capacidade de gestão e de participação (Souza, 1999). Propõe-se, assim, a Educação Popular atin- gir todos os âmbitos da vida das pessoas e das coletividades contribuindo para que sua existência seja digna e significativa para todos, sem excepção, e capaz de ampliar os horizontes pessoais e coletivos de tal maneira que se garantam formas de vida expansivas. Não se pode restringir seu cam- po de ação ao escolar nem ao social, mas interferir em todos como forma de garantir essa vida expansiva.

Mas, não se pode desconhecer, atualmente a importância da educação escolar. Tema que esteve ausente da prática e da reflexão das educadoras e dos educadores populares por mais de duas déca- das, nos últimos anos tem ocupado seu pensamento e sua ação. Vários educadores populares, em diferentes países da América Latina, têm se empenhado na luta pela garantia de uma escola pública de qualidade para todos, além de algum terem se desempenhado como autoridade educacional. Integração que requer uma pesquisa comparada e que poderia lançar luzes significativas para a compreensão desse processo.

“Mas, não se pode desconhecer, atualmente a importância da educação escolar. Tema que esteve ausente da prática e da reflexão das educadoras e dos educadores populares por mais de duas décadas, nos últimos anos tem ocupado seu pensamento e sua ação.”

De qualquer modo, parece, hoje, ser consen- so a necessidade da intervenção e do potencialização dessa intervenção das educadoras e dos educado- res populares no âmbito da educação escolar, sobretudo da escola pública. Essa perspectiva en- tra no campo das articulações da Educação Popu- lar com outras práticas sociais. Esse campo é iden- tificado como uma necessidade de garantir [...], as relações da Educação Popular com outros domínios, como, por exemplo, com a Educação Básica, particularmente no que se refere à escola pública, na perspectiva universalizante (escola para todos, gratuita e de boa qualidade), assumida por todos os países participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia). (Ireland, 1995: 11)

A escolarização das camadas da classe po- pular se transforma numa questão central para a Educação Popular e é nesta área que, também, se torna urgente a atuação dos educadores/as populares que atualmente retiram um contato mais inti- mo com os problemas vividos no processo de escolarização da maioria.

A trajetória e os horizontes da Educação Popular na América Latina colocam portanto os marcos e as exigências para a formação inicial e contínua de educadores e educadoras numa pers- pectiva epistemológica específica. Essa pode ser formulada na seguinte forma:

Um novo saber é construído a partir do con- fronto entre os saberes que uma pessoa já possui e outras informações, concepções e pensamentos. Esse confronto provoca conflitos socio-cognitivos que possibilitam a desconstrução das idéias anteriores e a construção de uma outra compreensão do assunto em debate. A esse processo se dá o nome de reconstrução. A reconstrução é uma dimensão da reivindicação permanente que o ser humano tem que fazer de si mesmo, da sociedade, da cultura e do mundo. (Souza, 2000: 21)

Tal perspectiva epistemológica aponta para a necessidade de uma formação que leve a formu- lar de maneira coletiva e cada «educador e educa- dor individualmente uma visão da educação», da educação nos movimentos sociais e nas instituições, bem como da educação escolar, além de adquirir os instrumentos necessários para seu desempenho como educador democrático num permanente processo de crescimento humano.

Trata-se, pois, de uma formação que ajude ou/ as educadores (as) a contribuir com a construção de
novos horizontes culturais, políticos, econômicos, de gênero, étnicos e existenciais para a América Latina.

O desejo é que cada educador e cada educadora passe a desenvolver uma prática pedagógica que contribua com a construção da humanidade do ser humano. Práticas pedagógicas que tanto podem ser realizadas nas escolas como nas casas, nas ruas, nas fábricas, nos sitios, nos movimentos sociais e políticos. É importante que cada educador e cada educadora, a partir de diferentes contribuições teórico-práticas, sejam capazes de uma reflexão que permita a cada um que o trabalho formular as bases, os fundamentos de um tipo de prática pedagógica que que contribuir para a construção da humanidade do ser humano e da sociedade latinoamericana.

Essa prática pedagógica se propõe ser a expressão da busca do crescimento humano e do reconhecimento social dos profissionais da educação e da contribuição que cada um de nós pode dar para o desenvolvimento integral de todos nós, aprendizes de humanidade e para o desenvolvimento sustentável da 'nossa América'.

Prática pedagógica na qual, como já anunciávamos acima, a prática educativa escolar ganha relevo.

Atualmente nos encontramos frente a duas afirmações recorrentes. A primeira nos informa que a riqueza das nações e das pessoas será o seu nível de escolaridade. Quanto mais um país escolarizar, por maior tempo, sua população e quanto mais anos de escolaridade possuir um indivíduo, tanto mais poderão ampliar sua riqueza e seu poder. Será verdade? Afirmar-se até que os níveis de escolaridade de coletivos e individuais serão o equivalente geral ou seja, o valor de troca entre os países e os indivíduos. Por outro lado, escutamos diariamente em todos os lugares e lemos em numerosos documentos sobre o potencial educativo de todas e quaisquer atividades e situações. Aponta-se ao potencial educativo da tecnologia (educação tecnológica), da sexualidade (educação sexual), da família (educação doméstica), da religião (educação religiosa), da saúde (educação para a saúde), do ambiente (educação ambiental), do cívico (educação cívica), do desenvolvimento (educação para a sustentabilidade), da cidadania (educação para a cidadania), da escola (educação escolar). E por aí vai. Que tais educativas podem ser essas realidades ou quais educativas são essas atividades?

Nossa hipótese fundamental de trabalho, depois de anos de experiência com todas as modalidades educativas atuando na perspectiva da Educação Popular, é que uma atividade ou situação têm um potencial educativo e pode contribuir para a educação do ser humano, especificamente, se contribuir para a sua humanização. Trabalhamos com a convicção de que a educação, quaisquer que seja sua modalidade, níveis e métodos, pode contribuir com a CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE DO SER HUMANO. Essa hipótese se desdobra em duas outras que lhe são complementares e a concretizam:

1. os conhecimentos que os educadores e as educadoras, assim como os educandos e educanderas, adquirem nos processos pedagógicos são úteis para o crescimento humano de todas as mulheres e de todos os homens, por isso, a educação é um direito inalienável de todo ser humano, inclusive a escolar;

2. os adolescentes, adultos e jovens aprendemos com os conflitos sociocognitivos gerados entre os saberes que cada um já possui e as informações recebidas nas práticas sociais, políticas e educativas.

"Nossa hipótese fundamental de trabalho, depois de anos de experiência com todas as modalidades educativas atuando na perspectiva da Educação Popular, é que uma atividade ou situação tem um potencial educativo e pode contribuir para a educação do ser humano, especificamente, se contribuir para a sua humanização."

A formação dos educadores e das educadoras latinoamericanos, tanto na modalidade presencial quanto à distância, assim como em seus estudos individuais, deve garantir as condições para que possam responder aos desafios acima indicados de maneira profunda. Espera-se que cada um adquira a competência para realizar o confronto entre os conhecimentos que possui e novas informações.
recebidas em diferentes momentos de sua existência pessoal, profissional e política.

Na nossa prática um instrumento que tem se revelado de suma importância no processo de formação de educadores e educadoras, durante a partir de sua formação inicial e continuada, é o Diário Engrafiado. Ese pôde ir sendo elaborado a partir de questões simples como as abaixo indicadas:

- Como reagir às informações recebidas?
- Que formulação eu elaboro contendo os conhecimentos que já possuía com as informações que estão recebendo?
- Como essas educadoras atuam às atividades que realizo com eles?
- Como as pessoas do meio reagem à presença do projeto e à realização das atividades?

O Diário Engrafiado pode funcionar como uma técnica de pesquisa educacional e como um instrumento-pedagógico de queuse profissionalmente da educação. Resiste o olhar de educadores e educadoras para a prática pedagógica e para a vida da comunidade, do projeto. Isso não significa que não encontremos ligados aos acontecimentos da comunidade, mas, entre a partir da utilização do Diário Engrafiado. "Será dirigir o olhar de uma maneira científica e aprender a documentar os acontecimentos da sala de aula, do projeto e da comunidade. Ele estará auxiliado também as suas reações aos acontecimentos. Ele terá a atitude de saber compreender as próprias transformações e as da Comunidade, assim como é qualificar ainda mais a sua intervenção no conflãnto tanto da sala de aula quanto do projeto. Fornece elementos para sua reflexão.

O Diário Engrafiado é um caderno no qual o educador e educadora vão documentar as reações ao próprio trabalho - reações e tudo que ouvirem, verem, sentir dos outros e de si mesmo, do mundo, da cultura, da sociedade, do seu trabalho. Essa documentação é muito importante para seus estudos, para seu crescimento pessoal, profissional e militante.

O Prof. José-Dias El Hammouit (1999), do Centro de Educação da UTPE, nos orienta no feito do Diário Engrafiado. Ele nos informa que se trata de

[...] um registro feito no dia-a-dia de acontecimentos e eventos quotidianos, cotidianos e extraordinários, a partir de nossa observação, participando da vida social dos grupos e instituições que queremos estudar, compreender e mudar. Com esse instrumento metodológico é possível descrever (um caderno) nossa própria atuação na realidade de que vivemos (es, alfabetização de jovens e adultos na escola rural, a vida do Comunidade) Anotar com detalhes nossas ações e as ações dos parceiros com quem interagimos no caso alunos na sala de aula, a comunidade das trabalhadores do campo, etc.

"Na nossa prática um instrumento que tem se revelado de suma importância no processo de formação de educadores e educadoras, durante a partir de sua formação inicial e continuada, é o Diário Engrafiado."

O Diário Engrafiado pode funcionar como uma técnica de narração. Pode ser

[...] um gênero de correspondência diária.

Por exemplo, de um professor de Inês conosco e Autores de uma escola rural que gosta de escrever uma carta para outro colega professores na mesma situação ou outra (escola de uma urbana). O essencial é que

- compartilhar suas experiências de trabalho. O método é simples, mas é preciso ter uma disciplina para mantê-lo, escrever todos os dias ou no mesmo período várias vezes por semana. Isso durante meses.

O educador e educadora, para fazer o seu Diário Engrafiado,

[...] devem escrever ou anotar fatos marcantes (descobertas, incidentes, significativos, encontros, reuniões, reflexões, leituras, encontros, problemas enfrentados, etc.) E, também, contar atividades noturnas, eventos corriqueiros, ações e detalhes que vê sempre, mas sem muito notar ou levar em...
O objetivo maior do Diário Enigmático é permitir a quem o escreve o acompanhamento das próprias ações e as implicações no meio onde atua. Assim, fornecerá ao autor um perfil de seu fazer pedagógico. Isso poderá ajudá-lo a fazer “mudanças pedagógicas, modificações em sua prática profissional, as suas representações sociais, suas teorias íntimas sobre a educação, o ensino e a aprendizagem” e o envolvimento da comunidade nas atividades produtivas, esportivas, de lazer e organizacional.

Resumindo, Diário Enigmático pode funcionar como:
- “instrumento de formação profissional (a melhoria de didáticas, desenvolvimento pessoal);
- método de pesquisa (educador-pesquisador);
- metodologia de intervenção (planejamento da ação)”

O objetivo maior do Diário Enigmático é permitir a quem o escreve o acompanhamento das próprias ações e as implicações no meio onde atua. Assim, fornecerá ao autor um perfil de seu fazer pedagógico.”

O Diário Enigmático pode, pois, fontece ricas informações para de analisar e avaliar intervenção do campo institucional e educativo. Finalmente, é um registro de atividades de seu dia-a-dia profissional e pessoal. Pode ser chamado também de diário de campo ou diário de pesquisa. Além de ser escrito individualmente,

“... pode ser também um diário coletivo de interventão, quando todos têm um dos outros e trocam as informações coletadas, dados, análise interna, o pensar do mesmo contexto social, mesma instituição. Análise coletiva com a ajuda do professor universitário.

Finalmente,

“... pode-se conceber o Diário Enigmático como diário de campo ao mesmo tempo
como diário coletivo de intervenção. Ele funciona para cada um como descrição de situações em que o professor está envolvido individualmente (observação participante). Por vezes, ou equipe, uma auto-análise coletiva da instituição educativa ou projeto institucional, pedagógico, político e social. Em alguns momentos, várias intervenções pessoais, transversalidades, interseções diferentes (visuais, discípulas, processos de socialização), processos de construção de identidades sociais e profissionais, tudo numa especificidade local e funcionamento de demandas locais, mas também dentro de uma teoria da estrutura social, nacional, internacional.

(Eli Hummouti:1999)

O Diário Enotográfi garante uma formação sistemática ao educador e à educadora na medida em que confronta temos de conhecimentos, tanto os adquiridos em sua escolarização quanto na experiência da vida, com as informações que vai recebendo pelos diferentes meios e na própria organização e realização de sua própria pedagógica. Pois, a prática nos convence que somente o confronto de minhas opiniões, ideias e conhecimentos com as ideias e opiniões de outros pensadores, militantes, educadores, permitem a construção de novos conhecimentos. Transforma-se em Diário Enotogístico num eixo instrumento da formação permanente do educador e da educadora populares.

A aprendizagem e a educação só acontecem estabelecendo-se esses confrontos. Confronto entre os meios de pensamento, entre as formas de pensar, emocionar-se e agir e as formas de pensar, emocionar-se e fazer de outras pessoas. Confrontos atuais, mas que vão provocar reações em você. Sem essas reações, você não aprenderá nada de novo. É, de uma forma ou de outra, cada um de nós ouçamos as ideias, opiniões, pensamentos, emoções e atividades com os quais nos defrontamos. Todos reagimos. Por isso, aprendemos. Educamos-nos!

É nessas reações que se dá a aprendizagem, que começa a acontecer a educação. Quem mais reage e formas sua reação, sobretudo se as escrever, certamente mais aprenderá e continuará a se educar.

Frente às novas informações que são apresentadas cada um reage de forma diferente. Mes, pelo menos, três atitudes são possíveis de ser identificadas:

1. Uma primeira atitude pode ser entendida como a de diálogo de conhecimentos ou de saberes, ou também pode ser chamada de diálogo intercultural. Isso porque se estabelece uma negociação entre os saberes que as pessoas já possuem e as informações que recebem. As novas informações são confrontadas com os saberes adquiridos anteriormente e acontecem entre elas combinações híbridas. Occorre, então, uma análise e uma reflexão sobre as informações novas e os seus saberes anteriormente construídos. A comparação entre eles vai possibilitar novas FORMULAÇÕES. Essas conformam uma nova forma de aprender e aprender novos saberes. Passa-se, então, a ter as coisas já conhecidas de outra forma e outra compreensão se estabelece. Realiza-se, assim, o que estamos chamando de processo de reconhecimento. Essa nova cognição que poderá permitir outra forma de fazer e de sentir, estes denominando de processo de reinvenção. Se isso acontecer, você adquirir um novo saber, você se reescolhe (Sousa,2000:99-114). No entanto, estando isso será um saber que tem valor, mas diferente. O desejo é que seja ampla, mais completa e mais consistente para sua ação como pessoa, como profissional. Se assim se, deu-se um processo de aprendizagem, aconteceu a educação.

2. Uma segunda atitude pode ser identificada como a de rejeição do saber anterior. Aceita-se a nova informação e rejeita-se a forma anterior de saber. Essa atitude é mais rara. Nesse caso, a pessoa não aprende propriamente. Simplesmente nega seu saber. Passa a repetir o que escutou ou leu. Parece que virou papagai. É uma "Mariu vai com as outras".

3. Um terceira atitude pode ser designada de submissão a mensagem ou recusa de escutar o outro. Há a rejeição total da nova informação. Recusa-se a pensar sobre as informações recebidas, vistas ou ouvidos. Significa que não se aceita pensar. Nessa rejeição também não se dita a aprendizagem. É o "Zé do coxo!".

Essas possíveis atitudes (reações a outras informações) a partir de que alguém já sabe) são fortemente influenciadas pelos costumes de cada um, pela religião que professa, pelos papéis sociais que desempenha, pelas condições materiais, pela situação de classe, de gênero ou de ensa de cada
Um. Mas influenciam, também, para a ocorrência dessas atitudes, as relações pedagógicas estabelecidas entre o professor e o grupo de alunos; o estí-lo de ensinar de cada professor. Por isso, cada um recebe a informação e reage de um jeito diferente. Aprende de uma forma particular.

A aprendizagem só acontece de fato na primeira forma de reação. É a atitude de escutar, de matatar, de comparar com o que a gente já sabe que permite uma nova aprendizagem, a aquisição de um novo conhecimento. São as influências que serão passadas a você -por meio das aulas e artigos, notícias e livros que irá ler-, serão escolhidas pela significação que possuem para a vida de cada um de nós. Não são conhecimentos apenas para ser ensinados. Esses conhecimentos são saberes que nós julgamos, depois de muito matar e matar, qualificados, para ajudarem-nos a viver mais humanamente. Por isso, vale a pena aprendê-los. Que cada um, você e seus alunos, possa compará-los com as idéias que já possuam, a partir dos problemas do dia-a-dia, da vida cotidiana. Comparem-nos. Tirem suas conclusões. Formulem seu novo saber. Ou seja, transformem em desejo e vontade, realizem-nos. É essa nossa esperança.

“...num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilida-des, só a primeira nos parece ser o que chamamos vocação dos homens. Vocação, nem, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luz dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica somente apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção e negação da vocação do ser humano, o ser humano, que é ser humano, por isso não pode ser o passível de histórias, mas não vocação histórica. (Freire,1987,30)

Antes do surgimento do ser humano na Terra, a evolução (pelo força da natureza, dos demes ou desse, por Deus) foi um processo de cosmognénesse e do antropogénese. O aparecimento dos planetas e dos diversos seres vegetais e animais foi a preparação para a emergência do ser humano. A criação de câmera para a existência desse ser. O fato de serem câmeras para a existência do ser humano não diminui sua importância. Pelo contrário, afirma a necessidade de cuidarmos dele como nós mesmos, de humanizá-lo: preservar, promover e desenvolver o meio ambiente natural e cultural. É a condição de nossa própria huma-
nização. Não podemos existir sem ele. Somos par-
te dele. A natureza sigiliosa da humanidade e a humanidade da natureza.

O processo de cosmovéneise e de antropogé-
nese foi independente de nós. Mas, a partir da hominização, ou seja, do surgimento, no cosmos, de um ser que age, emociona-se e pensa, a evolu-
ção ou inovação passa a ser uma tarefa desse ser. É um trabalho cultural, histórico e social. Um trabalho dos seres humanos de forma organizada no tempo e no espaço. É o processo de humaniza-
ção ou desumanização que se instala. Somos nós os seus condutores, seus autores, seus prota-
gonistas.

Com a hominização, como afirma Telhár de Chardin, "... uma nova vida começa", "... a terra muda de pele", "... a terra encontra a sua alma". Por isso, nos ensina:

Do ponto de vista experimental que é o nosso, a Reflexão, como a própria palavra o indica, é o poder adquirido por uma consciência de se dobrar sobre si mesma e de tomar posse de si mesma como de um objeto dotado de sua própria consistência e do seu próprio valor: já não só saber —mas saber que se sabe. Com esta individualização de si próprio no fundo de si próprio, o elemento vivo, até aí espalhado e dividido sobre um círculo difuso de percepções e de atividades, achou-se constituído, pela primeira vez, em centro puntiforme onde todas as representações e experiências se enlaçam e se consolidam num conjunto consciente de sua organização.

(Chardin, 1965: 169)

"[...] a Reflexão [...] é o poder adquirido por um ser de se dobrar sobre si mesmo e de tomar posse de si mesma como de um objeto dotado de sua própria consistência e do seu próprio valor: já não só saber —mas saber que se sabe". Extraordinário! Não? A natureza torna-se um ser consciente, reflexivo. Um corpo conscienc-
te. Uma consciência corporal. A biologia se fez antropologia, consciência, capacidade reflexiva. A hominização acontece. A cosmogênese e a antropogé-
nese, numa palavra a hominização, dão à luz o ser humano. [...]. Como usar esse ser —que nós bati-
xamos de ser humano— a sua capacidade reflexiva, emocional e operativa? Estáocks tentado realizar: Humanizar-se ou desumanizar-se? Afirmar-se como ser humano ou não ir além da mera animalidade? Como construir a humanidade do ser humano?

Entre tantas outras atividades e ações do ser humano que podem contribuir ou não para sua humanização —como a economia, a política, a religião—, a educação parece ser um dos mais decisivos. A hipótese com a qual hoje trabalhamos, resulta-
ço do nosso envolvimento latino-americano com a Educação Popular, é a de que a educação pode contribuir com o processo de humanização. Nessa perspectiva, de fato a educação só acontece quando contribui para nossa humanização, para a construção da humanidade como um todo e da humanidade de cada ser humano.

Daí a nossa tese:

O ser humano é pleno de possibilidades de humanização, mas também de desumanização.

Os seres humanos nascemos INCONCLU-
SOS, INACABADOS, como nos relembra Paule Freire (1987). Ele faz dessa ideia a base de sua proposta pedagógica. E afirma que a nossa vocação é SER CADA VEZ MAIS HUMANOS. Vamos nos tornando HUMANOS ou nos desumanizando no decorrer de nossa vida, de acordo com as experiências que tivermos, com as condições que construímos para nossa vida pessoal e a vida da coletividade. Por isso, devemos nos EDUCAR AO LONGO DE TODA A VIDA.

Mas essa HUMANIZAÇÃO só pode ser construída coletivamente. O EU (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (NOS).

A humanização implica, então, ideias, pensamen-
tos, reflexões, ciências, artes (PENSAR, A), ofertas, vontades, paixões (EMOCIONAR-SF), como as atividades, ações, práticas, experiências (FAZER), no interesse de determinadas relações sociais (MEIO CULTURAL) e de relações com a natureza (MEIO NATURAL). Essas relações sociais e com a

2 Essa ideia de educação ao longo de toda a vida está sendo difundida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) a partir da uma pesquisa sobre a educação necessária ao terceiro milênio, por meio do relatório intitulado "Educação, um assunto a decorrer".
natureza estão em permanentes mudanças, transformações, para o bem ou para o mal.

Matutar sobre a HUMANIZACAO do ser humano é pensar sobre um dos mais difíceis pro-

blemas da vida. É pensar sobre a própria existência do ser humano, suas possibilidades e impossibili-
dades. Facilidades e dificuldades. Cada um de nós não apenas se julga humano, pensa sempre que é O MAIS HUMANO de todos os seres humanos. As situações ou condições menos humanas ou as desumanizam são sempre de outras pessoas ou de outros lugares.

Então, trabalhar com a hipótese de que a EDUCAÇÃO diz respeito à CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE DO SER HUMANO E DO PLANEJAMENTO é uma tremenda complicação. É uma tarefa para os fortes, uma missão que "aos fracos abate e aos fortes exalta".

O grande problema, pois, é a construção de Minha identidade (EU) na convivência com os outros, que também têm direito de construir sua identidade, sua humanidade (outros EUs)

Eu nasci num determinado meio natural e cultural e vou reagindo a esse meio. Nessa reação vou afirmando o meu EU. Mas não há nenhuma possibilidade de eu ME firmar fora da atuação no meio em que eu encontro juntamente com os outros. Esses outros, EUS, são sujeitos de direitos e deveres. Como eu, eles nascem, num determinado meio natural e cultural. Nesse meio, nós podemos nos humanizar ou desumanizar pelas ações, aprendizagens, pensamentos e emoções que vamos adquirindo ao longo de nossa vida.

As aprendizagens vão acontecendo pelas reações que tenho ao que vejo e sinto em relação ao que os outros e eu mesmo fazemos, disformes e sentimentos. Aque a escola ensina. Ao que as Igrejas professam. Ao que os ricos fazem. Ao que os trabalhadores sofrem. Ao que os ricos fazem. As reações podem ser de aceitação ou de rejeição.

Nessa reação, vou me tornando EU; vou me humanizando ou desumanizando. O meu EU vai se conformando a partir de um determinado meio físico (seriado, mata, agreste, rural, urbano) e cultural (nossas culturas tradicionais frente à cultura moderna) pela REAÇÃO que eu vou tendo ao meio em que nasci ou vivo. É também de acordo com as reações às informações novas que vou recebendo na escola, pela televisão, pelas religiões, etc. É a partir da reação que vou tendo ao meio (natural e cultural), o meu ambiente, que vou construindo as minhas formas próprias de PENSAR, EMOCIONAR E FAZER. A reação é uma ação nova a partir da qual um novo pensar e um novo emocionar se desenvolvem.

1 NATURAL
1 no MEIO
1 CULTURAL
EU

1 minha REAÇÃO a esse meio
(Permite me humanizar ou
1 desumanizar. Garante minha
APRENDIZAGEM.

(Acontece minha EDUCAÇÃO).

O SER HUMANO É PESSOA pelo que tem em comum com os outros seres humanos. É INDIVIDUO pela forma particular de pensar, de emocionar-se e de fazer de cada um frente ao mun-
do, às pessoas e às situações. A pessoa se individualiza. É uma singularidade. É única.

1 tem um valor inconstitutível! EU me distingo no inte-
rior da coletividade de pessoas, faço-me EU. Na
SOCIEDADE, eu NÓS é possível surgir o indivíduo, o Eu!

A aprendizagem é interior, dá-se dentro de mim, mas tem que se exteriorizar. Por isso, "ningue

m um educar ninguém, ninguém se educa sozinho". Os seres humanos se educam ao enfrentarem coletivamente os problemas que a vida apresenta (Estudo parafraseando Paulo Freire).

Mas a aprendizagem que se dá dentro de nós tem que aparecer, fazer-se visível, exteriorizar-se. Essa exteriorização se manifesta em atitudes, habilida-
des, capacidades e relações interpessoais e sociais.

Na ideia de humanização está implicado o tipo de relações que temos e queremos ter com a natureza e com os outros seres humanos. Os outros seres humanos, como eu, são pessoas e individuos.

Cada ser humano é uma pessoa individual. As relações que mantemos com os outros expressam

3 Pedagogia de aprendizado (1987, p.68): "ninguem educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo".
As situações podem ser identificadas como “não” ou “menos” HUMANAS. Situações e/ou condições mais, ou menos humanas que são resultados das ações individuais e coletivas. Elas não surgem, pois, espontaneamente, nem por vontade de Deus. Mas das ações, dos pensamentos e das emoções, dos seres humanos organizados. São situações e/ou condições produzidas pelas ações dos seres humanos que, uma vez instituídas, condicionam, limitam e criam possibilidades de novas ações, pensamentos e emoções. O pensar, o emocionar-se e o agir dos seres humanos são cultuais e condicionados pelas situações por si mesmas criadas. Podem, portanto, ser transformadas.

As perspectivas da formação de educadores e educadores acima indicadas parecem as mais eminentes com a trajetória e os horizontes que a Educação Popular está a construir nas últimas quatro décadas de ação na América Latina pela sua emancipação e construção de destinos de uma vida mais humana e alegrado para todos os seres humanos.

• • • • • • • • • • • • • • • • • • • • 

BIBLIOGRAFIA


4 Que tipo de vida estamos? Que esse conceito fazem? Nossa palavra, que HUMANOS estão conseguindo ser. Estes são ou não, conseguiram de um novo pensamento? Como estes serem emocionais? O que está fazendo? Como ainda há uma HUMANIDADE? Que são de membros da humanidade estão sendo ou querendo ser?
A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES-ALFABETIZADORES: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA NO NORDESTE BRASILEIRO

Timothy D. Ireland*

O complexo requer um pensamento que cap- te as relações, inter-relações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidá- rias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes. (MORIN, 1999: 14)

A história da formação de educadores para a educação de adultos — seja popular ou não popula- lar — no Brasil tem sido marcada, na maioria das experiências — de grande ou pequena escala — pelo improviso. Basta boa vontade, um mínimo de compromisso político e uma semana de formação e o educador está preparado para enfrentar o gran- de desafio da educação da população adulta. Clara- mente, como é o caso com todas as carícias, o que acabamos de colocar constitui uma generalização simplificada mas, ao mesmo tempo, contém um fator componente de verdade. O desa- fio, e não o 'problema' — como é frequentemente descrito — de como formar o educador para o trabalho educativo específico com adultos perma- nece como um desafio não satisfatoriamente en- frentado.

O tratamento improvisado dispensado à formação do educador não pode ser dissociado de outros fatores. Este campo de atuação se destaca também por outras quatro características fortes que terminam se unindo sobre a formação. De um lado, a grau e maioria de experiências sofre de falta de continuidade. Os projetos, experiências, programas têm um vida curta. Políticas e fontes de recursos mudam e são remanejados. De outro, o campo em que se desenvolvem as práticas de educação po- pular de adultos pode ser caracterizado pela sua abrangência e a sua fragmentação. Existe uma multiplicidade de práticas desenvolvidas por um amplo elenco de entidades e agências governamen- tais e não governamentais. Vinculado a esses dois fatores existe um orceira característica do cam- po que combina uma falta de sistematização das experiências desenvolvidas ao lado de propostas fracas ou pouco elaboradas de avaliação. Estas três características devem ser vistas no contexto amplo da quarta: os sujeitos da educação de adul- tos, na sua grande maioria, fazem parte dos social-

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Popular e coordenador do Projeto Escala ZI Panis, Universidade Federal do Pará, João Pessoa, Brasil.
mente excluídas cujo peso na agenda política neoliberal é bastante pequeno. Evidentemente, as quatro características — falta de continuidade, abrangência e fragmentação, debilidade nos processos de sistematização e avaliação, em uma área de baixa prioridade política — dificultam bastamente o desenvolvimento de práticas consolidadas de formação. O desconectar de um programa eficaz de formação exige um constante diálogo entre teoria e prática que é pouco provável alcançar em experiências que duram apenas algumas meses ou, no máximo, um ou dois anos.

Esta contribuição à discussão sobre a formação do educador popular de adultos, toma como ponto de partida uma experiência, iniciada em 1990, e atualizada em andamento, desenvolvida por uma equipe no contexto da indústria da construção, em João Pessoa, na Paraíba. Após o ano de 1990, constatou que necessitava de uma prática consolidada (consciente dos perigos da fossilização, simplificação e acomodação) que sempre se busca a necessidade de aprender, sistematizar e registar a prática entre as suas principais preocupações. Contudo, a equipe reconhece que a existência de uma tese, comum a muitas experiências, entre a proposta idealização e a sua execução que percorre todas as dimensões do trabalho, especialmente a formação dos professores. Consideramos a formação como o componente chave que articula e intermedia esta distância distâncias entre a proposta escrita/idealizada e a realidade cotidiana da prática. Neste sentido, a proposta de formação se desenvolve em interação constante com a prática diária da sala de aula de cada professor e a prática diária de cada coordenador. Assim, mesmo tempo somos que as novas demandas do mercado de trabalho e os desafios de um mundo cada vez mais complexo exigem respostas à altura do campo da educação e, consequentemente, da formação. A realidade das modernas tecnologias e da complexidade de nossas sociedades, a globalização da economia mundial impõem uma formação cada vez mais completa para o educador popular que se levantou a sério o princípio básico da educação popolar de partir da experiência e da realidade concreta dos sujeitos do processo. Assim proponho como primeiro passo do roteiro desta discussão, uma contextualização sucinta do projeto com relação a seus objetivos e o seu locus. A seguir, esboçamos as competências básicas que os próprios princípios básicos da proposta teórico-metodológica do projeto exigem da educadora. O terceiro passo consiste em desenhar a proposta de formação do projeto e os vários mecanismos desenvolvidos, no decorrer do período, na busca de um processo formativo capaz de (dar conta da complexidade dos desafios que o educador encara na sua prática) preparar o educador para os desafios da prática. Concluímos apontando as limitações e os eixos desta prática e as possíveis implicações para a formação do educador popular.

O Projeto Escola Zé Peço, protagonista desta discussão, foi criado há dez anos pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário (SINTRUCOM) de João Pessoa e por um grupo de professores e alunos do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, com o intuito de contribuir para a alfabetização e educação básica do trabalhador da construção. A cidade de João Pessoa, palco do projeto, é a capital de um dos estados mais pobres da Região Nordeste do Brasil, a Paraíba, ainda marcada pelos

1 Neste artigo estamos por construir a lógica matizada do ganhar da lógica das pessoas e o observar a lógica da matéria destrutiva. Assim, em lugar de aderir formas estilisticamente determinadas (pedagogias, processos), as formas mais políticas/contínuas contas nas não são mais diversidade ("haberdor", "professor", etc.), somos recuperados o referente fornecendo educação/professores para seus referentes, aos membros da equipe funcional, no reconhecimento de que compós são majoritários ou femininas.

2 É importante registar que, a partir de 1999, através de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Pessoa, o Projeto passou a oferecer aos dois programas em duas salas de aula de uma escola municipal no bairro pós-lar da Ilha do Bisco. Neste caso, a matrícula era aberta a qualquer jovens ou adultos de baixa. Pelas primeiras vezes, o Projeto assinala um número importante de mulheres e de pessoas empatizados (e desempregados) de uma variedade de profissões. Escripto em nova experiência ainda está sendo avaliado pela equipe pedagógica, os resultados iniciais convencem o objetivo a continuar a experiência por mais um ano na mesma escola. Para este ano, a Escola também abriu uma sala de aula na mesma empresa distribuidora de alimentos. Este foi o projeto de formação elaborado inicialmente assentado para a formação dos trabalhadores da indústria da construção e sendo revisada e amplamente pelo desempenho de um grupo bem mais diversificado de pessoas jovens e adultos trabalhadores.
altos índices de analfabetismo entre a sua população adulta. O projeto se inspirou numa política educacional desenvolvida pelo grupo que conquistou a direção do sindicato em 1986, após anos de uma luta contra a escolarização e a alfabetização. O grupo constatou que o baixo nível de escolarização entre os operários da categoria, entre outros factores, impedia a construção de um sindicato democrático e participativo. Assim, o Projeto visava conjugar a função "tradicional" da escola — a de educar e socializar — com a necessidade de apoiar a experiência de vida e a realidade de trabalho do operário como ponto de partida para o processo de aprendizagem.

Em termos práticos, a Escola oferece dois programas básicos: A Alfabetização na Primeira Laje (APL), para trabalhadores sem escolarização prévia, e Tijolo sobre Tijolo (TST), para aqueles com certo domínio da leitura-escrita e da matemática. No decorrer dos anos, o Projeto criou uma série de programas de apoio em resposta às demandas do processo de aprendizagem. O programa Varanda Vídeo (VV), a oficina de artes, a biblioteca virtual, e o programa de visitas e atividades culturais todos representam formas de tentar captar a abrangência do que é alfabetizar neste mundo contemporâneo. Em 1999, foi criado um jornal mural, A Voz da Escola, elaborado pelos alunos, e o projeto ofereceu, pela primeira vez em janeiro deste ano, um curso introdutório à informática para um grupo de operários.

As salas de aula do Projeto são montadas/ localizadas em canteiros de obras em áreas da cidade onde há uma maior concentração de construções, principalmente na orla marítima. A decisão de inverter a lógica comum e levar a escola ao canteiro se inspira na existência de um grande número de operários alojados no canteiro durante a semana de trabalho. Assim, as aulas, de duas horas de duração diária, ocorrem de segunda à quinta-feira, no horário noturno. A sexta-feira, quando a maioria dos trabalhadores volta para as suas casas de origem, é dedicada à atividades de formação da equipe pedagógica. As professoras-alfabetizadoras são todas estudantes de vários cursos - principalmente, pedagogia, letras, história, geografia, psicologia - da Universidade Federal da Paraíba, que recebem uma bolsa de estudos de 20 horas de trabalho semanal.

"...O Projeto visava conjugar a função "tradicional" da escola — a de educar e socializar — e um saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade — com a necessidade de aprofundar a experiência de vida e a realidade de trabalho do operário como ponto de partida para o processo de aprendizagem."

A realidade da indústria da construção em João Pessoa é bastante complexa. De um lado, encontra-se um campo de movimento de mudanças exigidas pelo processo de modernização tecnológica e gerencial. De outro lado, é conhecido por terem um contingente significativo de trabalhadores, com baixos índices de produtividade e altos índices de rotatividade. Para compensar a baixa produtividade, a estruturação tradicional e o prolongamento de uma jornada de trabalho já conhecida pelas demandas físicas que faz ao corpo e à mente do operário. Os salários dessa categoria, em que existe uma alta porcentagem de trabalhadores migrantes, são notadamente baixos. Os alunos-operários da escola são, na sua maioria, oriundos de zona rural, pouco qualificados, com baixa escolaridade formal, relativamente jovens e todos homens. Na busca de coerência entre as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores, alunos e uma proposta teórico-metodológica encaminhada na perspectiva da educação popular, a escola vê-se em sintonia com o teor de prescrições básicas.

3 Este programa procura contribuir para a formação social mais ampla do aluno-trabalhador, por meio da exibição e discussão de vídeos.

4 Em março deste ano, o salário mensal de um sequestripagista em RS176,91 (aproximadamente US$102) e de um profissional RS204,96 (aproximadamente US$155) para sua semana de 46 horas.
cos: os de contextualização, de significação operativa e de especificidade escolar. São princípios que norteiam a prática educativa da escola e, consequentemente, fundamentam a proposta de formação dos seus educadores.

Por contextualização entendemos que o projeto educativo se desenvolve num contexto delimitado em que se destacam as condições de vida e de trabalho dos alunos-trabalhadores, as lutas do sindicato que representa a categoria e a localização da equipe responsável pelo Projeto no atual espectro de teorizações sobre educação de modo geral e sobre alfabetização, no seu sentido amplo, em particular. Assim, existe uma

"[...] consciência das necessidades de articulação entre diferentes tipos de saber "fisicamente" presentes na experiência: o saber que cada componente do corpo do Projeto trazia, as relações às vezes harmo-
niosas, às vezes conflituosas, entre esses saberes; o saber que a própria experiência em andamento nos colocaria, e —como não poderia deixar de ser— o poder que cada um desses saberes detinha em momentos par-
ticulares de realização da experiência.

(IRELAND, 1991)

Pels princípio da significação operativa defendemos um processo de vigilância pedagógica pelo qual se busca cotidianamente tanto o sentido do que se faz bem como o porquê do que fazer educativo. Como constatamos anteriormente, esta busca da significação operativa se caracteriza pelo conflito entre o desejado e o possível em que se tenta articular as contribuições da pesquisa sobre educação e trabalho, processos de aprendizagem em adultos, diferentes teorias de alfabetização, etc., com o que a experiência imediata ensina. Evidentemente, os professores desempenham um papel central na articulação entre a proposta e a sua operacionalização.

O terceiro princípio, o da especificidade escolar, define bem o compromisso assumido pelo projeto com uma prática escolar dedicada ao ensino da leitura-escrita estrito senso e da matemática. Dessa forma, a escola busca um equilíbrio entre a significação, no sentido da organização de atividades escolares inteligentes, significativas e politicamente corretas, e a mecânica, no sentido de atividades que favorecem a aquisição pelo trabalhador de certos automatismos referentes ao modo como se lê e se escreve e como se efetivam as operações matemáticas básicas. Sem abrir mão da dimensão política do processo de alfabetização, consideramos que as ferramentas que a escola prioriza —a leitura, escrita, matemática e conhecimentos básicos das ciências— são essenciais para fazer avançar as lutas do sindicato e a busca da cidadania. Existem muitos casos de experiências de "alfabetização" que privilegiam a discussão política e deixam de lado a proposta alfabetizadora no sentido estrito. Embora possam contribuir para um avanço na consciência política do trabalhador, também frequentemente ilustram as expectativas do adulto e cria futuras resistências frente a outras propostas educativas.

"Sem abrir mão da dimensão política do processo de alfabetização, consideramos que as ferramentas que a escola prioriza —a leitura, escrita, matemática e conhecimentos básicos das ciências— são essenciais para fazer avançar as lutas do sindicato e a busca da cidadania."

É com base nesses três princípios norteadores do projeto que identificamos o que se considera como as quatro competências que a escola exige dos seus educadores. Devemos esclarecer que, em comum com a grande maioria de programas de educação básica, existe na Escola Zê Peço uma predominância de educadores. Entre 25 candidatos que participaram do curso de formação de professores neste mês de fevereiro, havia 21 mulheres para 4 homens. Dos dez candidatos selecionados, somente um é do sexo masculino.

Em comum com o princípio da especificidade escolar, a proposta do projeto exige competência técnica do professor. Por isso, enten-
demos o domínio dos conteúdos básicos da linguagem e da matemática e uma prática docente
que busca um equilíbrio entre "significação" e "mé-
cânicas". O aluno-trabalhador pode facilmente quando está sendo enganado: a falta de domínio de conteúdos básicos por parte do professor também inclui a avaliação. Para quem começou tarde e sacrificia o pouco tempo livre do que dispõe para investir nos seus estudos, não há como "perder tempo". Um forte aliado da competência técnica é a competência didática que consiste no domínio de métodos didáticos adequados para construir um processo democrático de ensino-aprendizagem. O educador que não dá o devido valor ao "como ensinar" pode conseguir estavam a sua sala de aula em pouco tempo. Manter um grupo de alunos-trabalhadores interessados e envolvidos nos conteúdos da aula depois de um dia estafante de trabalho físico pode ser acolhida a avanço das idas das canadas que vivem um processo crescente de exclusão social, exagerado do educador um eleva
do grau de compromisso-político. No nosso caso, as próprias condições de trabalho apresentam um teste prático deste compromisso. O acesso ao cântaro nem sempre é bem ilu-
minado nem caçador. As salas de aula ocupam espaço à noite que, de dia, constitui um espaço dedicado a atividades produtivas. Os caneteiros são frequentemente distantes e não sempre tem servi
dos por transporte coletivo. Os horários da escola competem com outras atividades de fazer aparen
temente mais atraentes. A quarta competência que complementa as três primeiras têm sido classificada como sensibi
dade. Por sensibilidade entendemos a capacidade de empatia, de identificar-se com os sujeitos do processo educativo, de buscar o real sentido da solidariedade pedagógica no dia-a-dia do trabalho da escola. A postura do educador, a coesência com que ele se comporta dentro e fora da sala de aula, a sua busca de entender e fazer afiar o saber e o saber da sala de aula da formação que não podem ser ignoradas. Da mesma forma que a proposta teórico-
metodológica da Escola não foi elaborada e petri
dificada num momento inspirado da coordenação do projeto, a proposta de formação de educadores também é resultado de um processo, norteado pe-
los princípios básicos mas condicionados pela realidade vivida em cada fase da escola. Assim, os componetentes da proposta que passamos a analisar representam um processo acumulativo fundamenta
do em práticas continuas de sistematização e avaliação. A proposta também se baseia numa compreensão da formação como um processo contínuo que acompanha, em diferentes momentos e de diversas formas, a atividade educativa do educador. Vale ressaltar que a maioria dos estudan
tes que são formados pelo projeto possuem pouca experiência de ensino e são raros os casos dos que têm uma experiência anterior no campo específico da educação popular de adultos trabalhadores. O processo formativo é composto de uma interação permanente e coextensiva entre três fios condutores: o coletivo e o individual, a teoria e a prática e o geral e o específico. A sustentação da proposta pedagógica do projeto exige um trabalho em equipe mas que necessariamente não prescin
de do esforço individual de cada professor e coordenador. O sentido do trabalho coletivo em equipe não é o de substituir o esforço individual de pensar, planejar, sistematizar e avaliar a sua prática mas, através da socialização e comparar
tilhar, de enriquecer e aprofundar o processo de reflexão em que a soma e a síntese das contribuições individuais produzem um novo gênero de compre
ensão coletiva. Assim, a formação visa a preparar o educador para assumir responsabilidade para o processo de ensino-aprendizagem na sua sala de aula e para contribuir ao avanço da proposta peda
gógica através da sua participação na equipe. A busca da interação entre a teoria e a prática não se dá somente por meio da tentativa de organizar momentos mais formais dedicados ao ensino e aprofundamento teórico mas também por meio da proposta de instrumentar o educador para fazer da sua própria prática um campo de reflexão estudo através da sistematização e de avaliação. Por último, o terceiro dos três complexos tecidos de formação, o movimento do geral ao es
specífico, entitiza, de um lado, a necessidade de contribuir para uma compreensão abrangente da educação e a sua pertinência para as diversas distinções da vida do trabalhador e, de outro, a necessidade de uma formação específica nos cam
pos da linguagem e da metamática, que capacitem o educador para enfrentar os desafios do processo
da alfabetização. Dentro do movimento do geral ao específico (e do específico ao geral), incluimos também a busca da integração entre o que são tradiicionalmente considerados diferentes campos de conhecimento. Assim, por meio do emprego de temas sociais ou transversais buscamos formas de trabalhar a linguagem e a matemática, as ciências da sociedade e da natureza, etc. sem compartimentalizar e sem erger barreiras que não existem na vida real.

"... por meio do emprego de temas sociais ou transversais buscamos formas de trabalhar a linguagem e a matemática, as ciências da sociedade e da natureza, etc. sem compartimentalizar e sem erger barreiras que não existem na vida real."

A formação é conduzida por uma equipe de coordenação composta de dois coordenadores gerais — um do sindicato e outro da universidade —, quatro coordenadores pedagógicos graduados da Universidade, todos ex-professores nos canteiros, e um grupo de assessores, a maioria dos quais professores universitários. A primeira etapa do processo de formação, de um mês de duração aproximadamente, serve tanto para formar como para selecionar os professores que vão atuar nas salas de aula. Os estudantes candidatos a vagas no projeto são avaliados ao longo desta etapa do curso com base na sua participação e desempenho nos trabalhos coletivos e nas tarefas individuais, sempre levando em conta as quatro competências básicas que se procura no professor do projeto: competências técnica e didática, compromisso político e sensibilidade.

A formação inicial se divide em três blocos. Inicialmente, parte-se de uma contextualização do projeto tomando como ponto de partida os sujeitos do processo educativo — os trabalhadores da indústria da construção, a própria indústria da construção em João Pessoa, o sindicato e a história do Projeto Escola Zé Peão. O processo envolve visitas aos canteiros de obras e ao sindicato e a participação de alunos da escola e diretor do sindicato. O segundo bloco é dedicado mais a questões conceituais: como se entende uma proposta de alfabetização e educação básica com adultos trabalhadores numa perspectiva de educação popular. E, por último, o terceiro bloco se dedica sobre a prática pedagógica da escola, a sua própria estrutura — os programas principais e a articulação com os programas de apoio — o planejamento e a avaliação e o lugar da sistematização na prática do educador. A metodologia de trabalho desenvolvida inclui leituras individuais, trabalho de grupo, oficinas práticas, aulas simuladas, apresentações feitas pela coordenação, por assessores e por especialistas convidados.

Terminada esta primeira etapa da formação, os educadores entram diretamente em sala de aula. Na busca da integração entre o individual e o coletivo, a teoria e a prática, e o geral e o especifico, a formação se desenvolve ao longo do ano5 em uma série de mecanismos. Membros da coordenação e assessores do projeto fazem viagens para visitar os educadores em sala de aula para poder observar e avaliar o desempenho do educador. Posteriormente, coordenador e educador se encontram para discutir as observações feitas durante a visita. Durante o ano todo, cada educador preenche semanalmente uma ficha de acompanhamento em que anota o que foi planejado, o que aconteceu, o que pensou sobre o que aconteceu e, com base nessas reflexões, quais os encaminhamentos pretendidos. A ficha foi introduzida com três objetivos básicos. Primeiro, visa ajudar ao professor sistematizar e avaliar a sua própria prática. Em segundo lugar, foi concebida como uma memória e registro do cotidiano da escola. E, em terceiro lugar, foi planejada como uma forma de socializar a experiência individual de cada educador. As fichas podem ser consultadas por qualquer membro do projeto. A coordenação incentiva educadores.  

5 O curso é realizado a noite no mesmo horário da aula na escola, das 19:00 às 21:00 horas, da Segunda a Sexta-feira.
6 Normalmente, o período letivo da escola começa em março e termina em dezembro, com um recesso de dez dias no final de junho/início de julho para as férias juninas.
Cadastrando enxergando uma situação nova ou um problema desafiador a consultar a ficha de alguém que já enfrentou uma situação ou problema parecido. As fichas são lidas pela coordenação e discutidas, individualmente com o educador. Assim, semanalmente, há sessões de planejamento coletivo para os dois programas. Cada professor prepara, de antemão, o seu planejamento que é depois discutido no grupo. As sessões e as ferramentas às vezes são dedicadas a atividades de formação planejadas de acordo com as necessidades explicitadas pelos educadores ou detectadas pela coordenação nos outros momentos de acompanhamento.

Como apoio para todas as atividades de formação, o projeto foi construindo a sua própria biblioteca que fica à disposição dos educadores além de um grande acervo de exercícios criados pela equipe para o programa de linguagem e matemática de aprimoramento e aprofundamento das temáticas sociais. Tanto biblioteca como acervo se encontram na sala do projeto onde a coordenação faz plantão diariamente. Para completar a dimensão mais coletiva da formação, a coordenação organiza periodicamente reuniões de avaliação da equipe. Tais reuniões possuem um caráter formativo e, ao mesmo tempo, de diagnose das necessidades de formação dos professores.

Como escola, o sindicato que nós prestamos ser uma escola sindical, consideramos como parte integral da dimensão política da formação do educador uma compreensão da política, funções e princípios bandeados de luta do SINTRICOM, e dos movimentos sindicais locais e nacionais. Assim, a participação do educador nas assembleias do sindicato se caracteriza como mais um espaço de formação e de solidariedade política com os seus alunos. Embora não se pretende que o educador seja o representante do sindicato no canteiro de obra — a própria direção do sindicato vem desenvolvendo uma política de visitas regulares aos canteiros ao longo dos últimos quatro anos — o professor precisa ser suficientemente bem informado sobre iniciativas e políticas de trabalho, a sua organização, a sua estrutura, a sua força, etc. para incorporar elementos de tais questões como conteúdo de temas e atividades das aulas de línguas e matemática. Desta forma, o educador constrói um elo importante entre escola e sindicato da mesma forma que se caracteriza como um elo entre a escola e o seu curso na Universidade.

"Como apoio para todas as atividades de formação, o projeto foi construindo a sua própria biblioteca que fica à disposição dos educadores além de um grande acervo de exercícios criados pela equipe para os programas de linguagem e matemática e o desenvolvimento e aprofundamento dos temas sociais."

Assim, voltamos para a questão da distância que existe entre a proposta idealizada de formação e a sua tradução no cotidiano da sala de aula. Entre as duas coisas existe uma tensão potencialmente criativa, mas sempre um espaço em movimento. Cada professor e cada coordenador interpretam e elaboram a proposta de acordo com a sua compreensão, a sua experiência e os interesses e necessidades de aprendizagem dos operários alunos de sua sala. Mas na medida em que esta distância entre o proposto e o concreto do cotidiano é reconhecida, discutida, e cuidadosamente analisada por todos os atores envolvidos no empreendimento, o processo de formação se torna um processo dinâmico capaz de contribuir e não de impedir o desenvolvimento de uma prática coerente, comprometida e eficiente. Como então, neste contexto, avaliar as limitações e os acertos do processo que
vem sendo lentamente criado e recriado nos últimos dez anos?

Com a avaliação geral do trabalho educativo do Projeto Escola Zé Peão, sempre julgamos importante colocar em questões que houve anos, frequentemente, com relação aos primeiros anos do projeto. Inicia-

Como uma provocação da direção do Sindecastro à categoria, a escola, se tornou uma demanda ativamente articulada e procurada pelos trabalha-

dores. Sobre ano 2000, afirmam 17 salas de aula. A decisão sobre quantas salas abrir dependeria mais dos recursos disponíveis à Escola do que, infeliz-

mente, da demanda. Nos últimos três anos a escola se tornou a média aproximadamente 400 trabalhadores por ano. A procura contínua do trabalhador pode ser considerada como uma avaliação positiva da qualidade da relação entre educadores e trabalhadores.

Entre outros indicadores positivos do processo de formação são os seguintes. Os professores universitários que entram em contato
e estudantes que participam do projeto, nas suas disciplinas, comentam muito favoravelmente sobre o crescimento e amadurecimento que esta participação provoca no estudante. Existe uma interação fértil entre a formação oferecida pela Universidade e pela Escola. Do lado dos estudantes universitários, todo ano há uma procura grande para uma vaga na apólice. Este ano, foram mais de 20 candidatos para 10 vagas. Esta procura também reflete a avaliação fortemente positiva das professores egressas da escola. Durante os últimos anos o projeto tem formado mais de 300 educadores.

As redes educacionais formadas pela Escola várias ocupam lugares de destaque tanto na rede municipal de ensino como nos movimentos sociais e em diferentes universidades.

Outro indicador significativo sobre a qualidade da formação oferecida pela escola se encontra no fato da equipe ter sido considerada para ministrar cursos de formação tanto para educado-

ers de adultos da rede municipal de ensino como para educadores populares de adultos ativos/asistentes em movimentos como o dos Sem-Terra e do MEB (Movimento de Educação de Base) e em ONGs locais. O próprio processo de formação tem sido objeto de aprofundamento em monogra-

fias de curso de estudantes que participam, e de outros que não participam diretamente na escola.

7 Das 17 salas, 14 são localizadas em casas de obras, 3 em uma escola municipal e uma numa empresa distribuidora de alimentos.
como também em dissertações de nestrado. Consideramos este processo de realimentação e avaliação do processo formativo através da investigação essencial para a sua renovação e desenvolvimento.

Por último, voltamos a frisar a contribuição do processo de formação para o seu seguimento da auto-estima e da dignidade do trabalhador, para o fortalecimento de sua identidade num coletivo de operários e como cidadão critico, informado e consciente dos seus direitos e responsabilidades.

"Durante os últimos dez anos o projeto tem formado mais de 80 educadoras. Das educadoras formadas pela Escola várias ocupam lugares de destaque tanto na rede municipal de ensino como nos movimentos sociais e em diferentes universidades."

Nessas considerações finais queremos destacar quatro pontos interligados. Apesar da crescente complexidade do mundo contemporâneo e, como coloca Morin, o reconhecimento que "O complexo requer um pensamento que capte as relações, interpretações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solúveis e conflitivas [...]", em geral, o processo de formação do educado-destes adultos, que precisam se instrumentalizar melhor para conquistar um espaço próprio na sociedade, não reflete esta complexidade.

Como anotamos no começo, esta formação é caracterizada pelo improviso, pela falta de continuidade e pela falta de apoiofundoamento, isto nos leva ao segundo ponto. As necessidades de aprendizagem do adulto exigem uma formação específica para o educador que trabalha com a população trabalhadora adulta acompanhado de um processo paralelo de profissionalização. Caberia às universidades oferecer este nível de formação. No Brasil, são poucas as universidades que oferecem uma habilitação no curso de pedagogia para o educador de adultos.

Em terceiro lugar, queremos frisar o nosso entendimento da formação como um processo em que a relação entre formador e educador em formação seja mediada por uma prática educativa situada numa realidade concreta. Esta prática educativa envolve um complexo de relações humanas, de metodologias, de conteúdos curriculares, de processos de aprendizagem se constituindo como objeto de reflexão e aprofundamento a nível teórico. (Ireland, 1992) Entoamos, como artigo de fé, a interparabilidade da prática e da teoria no processo formativo mas continuamos separando-as.

Por último, numa passagem abrupta do micro para o macro, acreditamos difícil pretender uma mudança substancial sem o engajamento do governo nacional através de políticas coordenadas pelo seu Ministério de Educação que reconheçam a importância da educação da população adulta e, consequentemente, a necessidade de políticas de formação e profissionalização acompanhadas de garantias de recursos. A experiência do Projeto Escola Zé Peço oferece um exemplo de como carar a formação de educadores populares de adultos com seriedade e compromisso.

---

**BIBLIOGRAFIA**


MAESTRÍA DE EDUCACIÓN POPULAR
UN ESPACIO DE FORMACIÓN Y CREACIÓN DE CONOCIMIENTOS

"Nuestra tarea es asumir los nuevos desafíos a los que nos enfrentan las sociedades en las que vivimos. Sociedades marcadas por crecientes niveles de exclusión y pobreza crítica, globalización, expansión de la comunicación, destrucción de la naturaleza, emergencia de diversidades."

José Luis Rebelato

Pilar Ubilla

Desde 1991 hemos desarrollado una experiencia de formación de educadores populares: la Maestría de Educación Popular. A lo largo de esta década muchos han sido los problemas y dificultades, pero la evaluación del trabajo es altamente positiva. Es todavía una experiencia en formación, abierta y que reconoce su inmadurez. Ha consolidado un espacio en nuestro medio y una cierta identidad, pero aún estamos buscando caminos, haciendo experiencia.

La Maestría se inició con un pequeño grupo de educadores populares que provenían de centros de educación popular, muchos de ellos integrados también en el medio universitario, que veían la necesidad de desarrollar programas integrales de formación de educadores populares que trascenderan las micro experiencias a término y que se diferencian de la formación de militantes, dirigentes y líderes. Encontramos en la propuesta de la Multiversidad Francescana de América Latina (MFAL) un espacio de coincidencias y un vínculo dialógico que nos ha permitido avanzar en esta aventura.

La maestría es un emprendimiento pedagógico que pretende dar respuesta a algunas cuestiones del movimiento de educación popular:

- La falta de espacios específicos y sistémicos de formación de formadores desde el horizonte de la Educación Popular.
- La necesidad de los educadores populares de reformular su formación académica-tradicional que resulta insuficiente, y por momentos deficiente, para encarar un compromiso liberador.
- Los centros de promoción social y las organizaciones no gubernamentales (ONG) no disponen en su mayoría, de áreas de investigación, ni de sistematización. Es mínima la elaboración teórica fuera de la lógica tradicional, a pesar de que se desarrollan múltiples y exitosas experiencias de educación popular.
- La confusión entre la formación de líderes y militantes y la formación de educadores populares.
- La dificultad para enfocar en la práctica y en el discurso, el avance de la ética del mercado, la fragmentación social y la desesperanza.

1 Del documento de Presentación y Fundamentación de la Maestría de Educación Popular presentado a la Multiversidad Francescana de América Latina, 1997. José Luis fue fundador de la Maestría de Educación Popular y su Coordinador hasta que nos dejó físicamente para permanecer por siempre entre nosotros.

2 Educador popular, docente e investigador de la MFAL, responsable del Área de Educación Popular.
La crescente disociación entre las prácticas de educación popular y la reflexión sobre la realidad: el activismo.

La inserción de la educación popular en ámbitos estatales sin la sistematización de estas experiencias.

"Desde 1991 hemos desarrollado una experiencia de formación de educadores populares: la Maestría de Educación Popular. A lo largo de esta década muchos han sido los problemas y dificultades, pero la evaluación del trabajo es altamente positiva. Es todavía una experiencia en formación, abierta y que reconoce su inmadurez."

Pero el objetivo que anima el proyecto es asumir algunos de los desafíos que consideramos inherentes en esta coyuntura:

1. Aportar a la formación permanente, teórica, metodológica, ética y técnica de educadores populares.
2. Buscar la coherencia entre la propuesta de educación popular y la metodología de formación, partiendo desde las diversas prácticas de los estudiantes para la elaboración de un pensamiento teórico.
3. Construir un espacio de reflexión crítica y propositiva que aporte a la investigación y sistematización desde la diversidad de prácticas de educación popular, en el marco de un paradigma de la vida.
4. Aportar a la construcción de una cultura, con una visión holística, abierta a la complejidad y a la diversidad de abordajes y disciplinas, creando una identidad de sujetos sociales articulados en redes y vínculos de tipo dialógico.
5. Ofrecer las instancias de reflexión, formación e investigación a profesionales, docentes, maestros, estudiantes (universitarios y de institutos de formación docente), educadores sociales y populares, que tengan una práctica social y un compromiso con los sectores populares.

6. Coordinar esfuerzos con el movimiento de educación popular latinoamericano y mundial y con otros movimientos sociales y educativos conexas con la educación popular, participando en redes, encuentros e iniciativas.
7. Colaborar en la inserción de la educación popular y los educadores en los espacios e instituciones formales, así como en los procesos vinculados con el Estado.

Los objetivos expresan las ideas-fuerza de:
- formación crítica, coherencia metodológica, sistematización-Investigación, transdisciplinariedad, intersección y coordinación.

La Maestría de Educación Popular es una de las áreas de la Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL). En ese sentido se desarrolla en diálogo con la praxis franciscana latinoamericana y se inserta en la búsqueda de la elaboración de un pensamiento multidiviso. Al contrario del vocablo Uni-versidad, el neologismo Multi-versidad asume, a partir del nombre, una postura heterodoxa en el orden del conocimiento y el aprendizaje. Multiversidad deriva del latín y significa "verse sobre lo múltiple". Un nuevo término para un nuevo concepto. Al contrario de otras posturas, donde se enfatiza lo único, lo particular común al todo, se retoma la diversidad tanto cultural de los hombres como ecológica de la naturaleza.

La Multiversidad de América Latina es un proyecto de formación alternativa, desde un compromiso ético de respeto a la diversidad de los seres humanos y de toda la vida, que combina la enseñanza crítica, con la investigación comprometida, hacia una praxis liberadora. Su objetivo es acompañar la construcción del saber al servicio de la vida, y no del la muerte. Es un conocimiento que se recupera desde el saber popular y se construye con todo el pueblo. Su programa formativo no se para el sujeto del objeto del conocimiento, sino que recupera una postura integral del saber junto a otros componentes vivenciales y afectivos.

Es una formación que nace desde el compromiso con toda la vida, en especial la del pue-
bío, ya que allí está la fuente del saber y el objet-
vo de él praxis. Es por eso que el desarrollo es
creador de una nueva ciencia desde el saber que está en
todas las plazas de cualquier pueblo de América
Latina.

Es un nuevo camino que no tiene miedo a la
creatividad ni a la convivencia de lo múltiple, es
también, una toma de posición firme, en cierta
manera radical, consciente del nicho vacío que
quiere ocupar en el espectro de la enseñanza: una opción
por los pobres y los sectores populares, un proyecto
de vida y de sociedad más justa y profundamente
humana y una concepción del poder y del saber
como servicio para liberar y no para oprimir.

La MPAL cuenta con el patrocinio de la
"Positivía Facultad Teológica San Buenaventura-
eño" (Roma), que otorga el título de Maestra. Los
cursos, talleres y seminarios de la MPAL están
abiertos al público en general, para optar a un
título en algunos de las Muestas; se requiere: pos-
sesar estudios terciarios, presentación de un

"Es un nuevo camino que no tiene miedo a la
creatividad ni a la convivencia de lo múltiple, es
también, una toma de posición firme, en cierta
manera radical, consciente del nicho vacío que
quiere ocupar en el espectro de la enseñanza ..."

currículum y una entrevista personal con el coor-
dinador de la Muestra. Del conjunto de activida-
dades promovidas por la MPAL, el estudiante
escoge los que considere de su interés, no exis-
tiendo materias obligatorias porque el objetivo es
que el estudiante elabore su propio currículum. Los
cursos, talleres y seminarios se aprueban con un
80% de asistencia a clase y la evaluación que el
docente respectivo establezca. El sistema de estu-
dio se desarrolla con base en créditos y se puede
revalidar hasta 10 créditos por curso realizado fuera
de la MPAL. Para egresar con un título de Mues-
tría se requieren 35 créditos y una tesis original
cuyo tema será elegido por el aspirante a la Mues-
tría y evaluado por un comité de jefes.

Durante los primeros meses el estudiante se
centrará en abrir un espacio en el medio el recono-
cimiento de la necesidad de la formación de edu-
cadores populares y la identidad de la Muestra de
Edificación Popular. Más pronto, en el año 1994
logramos abrir en la MPAL el Área de Investigación
porque se hacía imprescindible para concre-
tar la posibilidad de elaboración de conocimiento.
Fue instrumentado de manera que favorezca el
trabajo prontamente científico y diera lugar a un
ejercicio interdisciplinario entre investigadores, do-
centes y autoridades de la MPAL. Posteriormente
se integró el espacio de Sistematización. Y en esta
última etapa estamos fortaleciendo los vínculos con
otras organizaciones e instituciones. La coheren-
cia y calidad de las tres áreas, docencia, investiga-
ción-sistematización y relación con el medio, cons-
tituyeron la base a partir de la cual podemos desti-
nrizar la formación de educadores populares. In-
tentaremos dar cuenta de los claroscuros y altos

Docencia

Las prácticas educativas e investigativas de los
educadores populares se sitúan entre la diversidad
y la conflictividad social, cultural y económica. La
curriculam necesariamente debe atender a esta di-
versidad y a la velocidad de los cambios en el
mundo. Los conflictos se acentúan y diversifican,
los sujetos se multiplican, se forjan nuevas identi-
dades, se difuminan y reaparecen bajo nuevas for-
mas. La articulación de estos desafíos temáticos
en un programa formativo exige de flexibilidad
en el marco de una gran claridad en los principios
epistemológicos de la propuesta: la construcción
collectiva de sentidos de los procesos, saberes y
acciones a través de la reflexión. Hay que tener la
suficiente sensibilidad para recoger las expectati-
vas del mundo de la educación popular sin caer en
el facilismo de los tantos de rodas.

Por ello, cada año se reformulan los cursos,
talleres y seminarios, articulandolos con la coyun-
tura, y en algunos casos, en ejes temáticos. Se fue
haciendo un proceso, del 90 al 94 cada docente
presentaba el colectivo los temas que abordaría y
se intentaba armar un calendario. Se intercambia-
ban ideas, se debatía el perfil de los estudiantes,
pero siempre en una especie de conversación fragmentada,
y fuimos descubriendo la necesidad de buscar ejes
y articulaciones en el sentido horizontal y trans-
versal.
Un resumen somero de las temáticas abordadas:

- Durante 1990: “Habermas: ética y teoría de la comunicación”.
- 1994: “Pobreza, marginaciones y políticas sociales”, “Educación popular y procesos de construcción de poder local”.

“Hasta el momento hemos avanzado en el concepto de ‘praxis multidisciplinaria’ que requiere el apoyo docente desde su propia diversidad y de ‘praxis liberadora’ que supone una ruptura de las formas tradicionales de elaboración del conocimiento, pero faltan espacios colectivos de elaboración.”


La formación permanente de los docentes e investigadores es también una preocupación permanente. Para ello se brinda absoluta libertad de
éxito y se promueve la realización de nuevas y diferentes propuestas temáticas para los cursos-taller, la convocatoria oficial y las investigación, sin olvidar las especializaciones o profundizaciones (algunos cursos se han dictado todos los años debido a la persistente demanda). Se promueve la participación de los docentes en las diversas actividades formativas de la institución y se han realizado pasantías aunque no con la frecuencia deseada.


Se ha avanzado cualitativamente, pues este espacio se está convirtiendo en un referente de formación y de pensamiento para estudiantes que no encuentran algo similar en los espacios universitarios.

Si bien los cursos tienen una importante participación, la maestría como tal no ha tenido la convocatoria esperada inicialmente. Quizás, un factor que pesa en la no existencia de un reconocimiento oficial; por otra parte, dicho reconocimiento acarrearía otro tipo de dificultades. Creo que la apuesta a una maestría fue precipitada. La creación de un equipo docente permanente que pueda dedicarse a las tareas requeridas por una maestría, contar con una biblioteca académicamente adecuada, ganar peso en el medio, traer en forma constante docentes del exterior, llevar mucho tiempo y supone recursos. Se necesita de una estrategia académica sólida. Es un proceso, no una definición. Estoy convencido de que, quizás haya que apostar más a un área de educación popular, dedicada a la formación, investigación y servicios, que ofrece la posibilidad de una maestría para aquel que quiera realizárla.

La propuesta de seminarios, cursos y talleres es buena. Sin embargo, ha tenido serias limitaciones. La primera, fragmenta a los estudiantes; cada uno elige el curso o seminario, pero no existen espacios colectivos que permitan un intercambio entre los estudiantes. La segunda limitación es la pérdida de continuidad en los procesos iniciados y la tercera, la dificultad para generar un "cuerpo estudiantil" capaz de incidir y participar en la vida académica. Para dar respuesta a estas limitaciones, se constató desarrollar un "Taller permanente de educación popular" y el espacio de aseveración de prácticas.

"Si bien los cursos tienen una importante participación, la maestría como tal no ha tenido la convocatoria esperada inicialmente. Quizás, un factor que pesa es la no existencia de un reconocimiento oficial; por otra parte, dicho reconocimiento acarrearía otro tipo de dificultades. Creo que la apuesta a una maestría fue precipitada."

El taller permanente está dirigido a un numeroso conjunto de educadores populares que se han ido formando en la MPAL y que quieren participar en la construcción de un pensamiento multidisciplinario continuar su formación y la reflexión de sus prácticas en la institución. La temática del taller se elige en el grupo, y de acuerdo a la misma se pueden invitar docentes o informantes para ir respondiendo a las demandas y desafíos que la práctica nos va exigiendo. Su duración es también consensuada con el grupo. Esta experiencia se inició en 1999 y continúa este año y aunque todavía no tenemos una evaluación definitiva, pensamos que puede constituir una perspectiva interesante como eje articulador de un movimiento de educadores populares que desarrollan sus prácticas en diversos espacios pero que comparten una visión del mundo y una propuesta de vida.

3 Los informes anteriores incluyen la totalidad de estudiantes de la MPAL, estos números se refieren sólo a los de la Maestría de Educación Popular.
El asesoramiento a prácticas es un apoyo a un grupo o equipo de educadores que desarrollan una práctica en común y que necesitan un espacio de reflexión y acompañamiento puntual o procesual. Hemos constatado que la mayoría de los educadores populares carecen de espacios de asesoramiento en las instituciones y generalmente sus tiempos están dedicados casi exclusivamente a la práctica. Este espacio requeriría de un reconocimiento de dichas instituciones para poder multiplicar el interés grande pero las instituciones no parecen priorizar la reflexión y sistematización en sus planificaciones a la hora de asignar recursos y tareas.

Hemos intentado que cada año se realice un seminario o un ciclo de conferencias con invitados internacionales con el doble objetivo de fortalecer el área educativa con aportes sustanciales y abrir las puertas de la institución a un espectro más amplio y apoyar a la consolidación de un movimiento cultural alternativo que se agita en el país, articulándose a través de redes y contactos no formales.

En 1993 comenzó a tomar forma la biblioteca de la MPAL, mercado a la insinuación expresada en la primera reunión de docentes realizada a concluir el año lectivo. Se propuso al respecto promover la "creación" de una biblioteca que hiciera de nave insignia a este navegar académico. Hubo convicción de que era "improstando" una institución en el marco de este carácter, sin un "buen" apoyo bibliográfico para profesores, investigadores, alumnos y público interesado. En lo modular se recurrirá a adquisiciones, donaciones, cesión por parte de los docentes de textos de consulta.

Esta primer claridad fue fundamental. Años después, la adquisición de libros por parte de los investigadores gracias a la partida asignada a ese efecto, irían engrandando la biblioteca de la MPAL. Contiene títulos actuales y seleccionados en las áreas de educación popular, sociología, biblia, teología, filosofía, ética, ecología, etc. Se hizo una salvedad necesaria: evitar traer/comprar libros de "descrrecer" o de bulo. Gracias a estas pronunciaciones, hoy se puede decir que, dentro de su por te relativamente restringido, la institución dispone de una biblioteca especializada y en algunos títulos muy requerida por su exclusividad semi-pública. Importante, asimismo, es la colección de libros de arte que pertenecieran, en gran parte, al desaparecido Instituto de Arte San Francisco de Asís y a la Comunidad de los Padres Conventuales. Otro tanto puede afirmarse de la sección revistas que llegan a través de canje o por suscripción.

Investigación

Desde el inicio de la experiencia teníamos el objetivo de integrar la investigación como un pilar básico en un proyecto de formación de educadores populares, la elaboración de conocimientos es inherente a la metodología de educación popular. Pero no es más que un emnunciado si no se generan las condiciones para la investigación y la sistematización."

"Desde el inicio de la experiencia teníamos el objetivo de integrar la investigación como un pilar básico en un proyecto de formación de educadores populares, la elaboración de conocimientos es inherente a la metodología de educación popular. Pero no es más que un enunciado si no se generan las condiciones para la investigación y la sistematización."

Esta área se pensó como la articuladora de la diversidad en la medida que el eje orientador refería a la construcción de un pensamiento multidiverso a partir de un intercambio que trascendiendo lo multidisciplinario, desarrollando lo transdisciplinario. La aproximación a la realidad se encara desde un punto de vista integral, trascendiendo las divisiones entre las disciplinas tradicionales. Cada ciclo de investigación tiene un tema eje articulado que cada investigador retoma desde su propio enfoque.

Al principio de 1994 se pusieron en marcha por vez primera los proyectos de investigación acogidos para su realización en la MPAL. Los proyectos de investigación individual deben posibilitar la conformación de un equipo de trabajo en torno al tema investigado. A estos efectos, se dispone una reunión mensual, con la asistencia del director de la MPAL, de los investigadores y de un
coordinador. Cada docente-investigador elabora un informe bimensual que permite evaluar la marcha del proceso y el intercambio, análisis y aportes del conjunto de investigadores.

El proyecto finaliza con la entrega de un trabajo que incluye bibliografía y la publicación del mismo en la revista Multiversidad o en otras ediciones de la MFAL. Por último, queda abierta la posibilidad de que el investigador sea invitado a brindar al menos una instancia formativa en algún seminario, taller o curso.

Se han desarrollado hasta el momento dos ciclos de investigación. El primero se articuló bajo el título "Identidad investigativa propia del pensamiento multidiverso". Siete investigadores, cuatro de ellos del área de educación popular, aportaron a un tejido común que se manifestó en los textos escritos por ellos. Cada investigación tiene un perfil propio bien definido, pero es fruto también del esfuerzo de diálogo que respetó y valoró las diferencias; y en especial de riqueza de ideas y propuestas y de la imponencia afectivo-intelectual que los responsables por la conducción del pensamiento multidiverso aportaron a este espacio de intercambio.

La publicación de La Encrucijada de la Ética. Neoliberalismo Norte-Sur, Liberación de José Luis Rebollato, El Teatro barrial en el contexto histórico del Uruguay de Néstor Ganduglia y Abraham R剧本 en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos, del cual soy autora, son los mejores indicadores de la viabilidad y del acierto de apostar a la investigación.

En el segundo ciclo de investigación, "Nuevos paradigmas para una cultura de la vida", el área participó con tres investigaciones sobre "La violencia: la cara oscura de la vida" (Miguel Cabrera), "Participación y calidad de vida" (Blanca Acosta) y "Diversidad y democracia radical desde la sociedad civil" (José Luis Rebollato). Tres trabajos fueron publicados en la Revista Multiversidad. Lamentablemente no se pudieron apoyar todos los proyectos que se presentaron, a pesar del interés en la temática y la calidad de las propuestas. El incremento en cantidad y calidad de proyectos presentados es, sin embargo, uno de los indicadores positivos en cuanto a la receptividad de los educadores populares a este tipo de propuestas y nos da fuerzas para insistir y fortalecer el espacio de investigación.

Un logro que quiero señalar especialmente fue la apertura de la línea de sistematización por ser una demanda específica del equipo de educadores populares que logramos permitir el concepto tradicional de investigación y desarrollar experiencias muy interesantes. En principio se dieron inseguridades respecto a la situación de calle que venía realizando "El Abrojo" (una institución de educación popular del Uruguay) y se publicó El Olmué de El Abrojo, un recorrido con los guía@es en situación de calle que tuvo muy buena acogida y hoy estamos desarrollando una segunda propuesta y contamos con proyectos de sistematización muy prometedores. En 1999

"Un logro que quiero señalar especialmente fue la apertura de la línea de sistematización por ser una demanda específica del equipo de educadores populares que logramos permitir el concepto tradicional de investigación y desarrollar experiencias muy interesantes."

concretamos un taller de sistematización coordinado por Oscar Jara con tan buena recepción que lamentablemente hubo quienes no pudieron participar. Pero ya coordinamos un equipo de educadores populares que están sistematizando sus prácticas y hemos recibido demandas para realizar talleres de sistematización por parte de instituciones del medio (durante el mes de febrero se concretó el primero).

Relación con el medio

La MFAL nació con una estrecha vinculación con el medio en tanto a dos ejes: el movimiento de
ecología social y los centros educativos franciscanos. Desde el área de educación popular se fueron desarrollando nuevos vínculos a partir de la práctica concreta de formación de formadores y se definió la estrategia de priorizar el establecimiento de vínculos con organizaciones populares y con ONG comprometidas con las mismas, así como el interior del país.

Los cursos-talleres se hicieron itinerantes y tuvieron que cambiar de estructura para dar respuesta a la demanda de trabajadores sociales y educadores populares del interior. Estamos dando los primeros pasos en este camino. Los primeros cursos estuvieron vinculados a la organización de asistentes sociales del Uruguay, actualmente existen vínculos con organizaciones locales y podemos decir que estamos cubriendo casi la mitad del territorio nacional. Es un espacio que escénicamente tenemos aún de claridad las intervenciones. Por el momento, simplemente intentamos cubrir la demanda formativa.

El logro más significativo ha sido el acuerdo de trabajo con la gremial única de docentes de enseñanza secundaria, ADES Montevideo (Asociación de Docentes de Enseñanza Secundaria) y FENAPES (Federación de Profesores de Enseñanza Secundaria) que agrupa al interior del país. Se acuerdan módulos con unidades temáticas en Montevideo y en el interior que se van desarrollando a lo largo del año, abordando fundamentalmente concepción y metodología de la educación popular, espacios de encuentro y desencadenante entre educación popular y educación formal, aportes de la educación popular a la construcción de una forma de educación, etcetera.

En 1999 la MPAL fue organizadora junto a otras instituciones y organizaciones del "Grito de los Esclavos" siendo ésta su primera participación en movilizaciones y ya hemos definido la continuidad de esta modalidad de intervención en el medio, valorando en cada caso la integración. De este modo vamos desestimando la idea del compromiso teórico desligado de una práctica que lo avala. La educación popular implica un compromiso de vida, una forma de vivir y pensar, una postura ética que implica necesariamente actuar en defensa de la vida.

Los convenios con ONG han sido de tipo puntual y afirmamos encontrarnos de una de las dificultades de la experiencia. Se logra buena sintonía con los educadores populares pero no hemos concretado acuerdos de largo alcance. Pienso que sería necesario una política de relaciones más definida y la asignación de tiempos y espacios para la tarea. Por ahora es más una aspiración que una realidad.

A nivel latinoamericano y nacientemente con las cuales la MPAL tiene participación activa: miembro del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAAL) y de su red de sistematización; mantiene un intercambio fluido con la Red de Atención a Educación Popular (Centroamérica y El Caribe), con el Centro Martin Luther King (La Habana), con el Grupo de Investigación América Latina: filosofía social y axiología (OLAPISA) del Instituto de Filosofía de La Habana. A nivel internacional, la MPAL ha participado del grupo fundador del Foro Paulo Freire para el Desarrollo y la Cooperación, creado en Cádiz (España) en 1998. Sin embargo, también en el ámbito de las relaciones internacionales no ha habido un desarrollo importante de vínculos y relaciones con instituciones que desarrollan tareas similares con las que podríamos entablar un diálogo fecundo que seguramente aportaría a nuestra práctica.

Las publicaciones son un importante instrumento de relación con el medio, fundamentalmente con la "comunidad académica" y nos ha permitido desarrollar una tarea de difusión de un saber y de una concepción pedagógica alternativa. QUE dan de manifestar diferencias y en enunciados que permiten también, entablar nuevos diálogos y descubrir coincidencias. Se ha desarrollado un activo programa de publicaciones con el objetivo de dar a conocer los trabajos producidos en la MPAL y permitir la difusión de los estudios de otros investigadores que no han sido bendecidos por el sistema oficial.

La revista oficial que se publica desde los comienzos, es un punto de referencia para la institución. Multidiversidad, con importantes colaboraciones de profesores, investigadores y ensayistas. Por su mismo carácter es vehículo de una enriquecedora corriente de intercambios. Hasta el presente se han editado ocho números.

Queda un largo trecho de lucha colectiva y de elaboración teórica rigurosa. No hay leyes históricas que den seguridad y tranquilidad. No hay un proceso evolutivo que indique hacia donde vamos. Hay un proceso de aprendizaje sobre la base de experiencias colectivas rigurosas.
ENTRETEJIENDO EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTOS
CRÓNICA DE UNA INICIATIVA PARA IMPULSAR LA FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN MÉXICO

Carmen Campero Cuenca*
Gloria Hernández Flores**

PRESENTACIÓN

Desde hace varios años, ya sumar dieciocho, un grupo de colegas estamos interesados en impulsar la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, por considerarla una línea de acción estratégica para avanzar en este campo educativo, trabajando desde la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional. Siempre buscamos la relación con las diferentes instituciones públicas y privadas, organizaciones sociales, organismos civiles y sindicatos del país, la cual al principio estaba centrada en recoger sus necesidades, promover nuestros programas e impulsar algunas acciones puntuales. Fue hacia el año de 1995 cuando se inició un trabajo conjunto entre la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Gobierno Federal a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREPAL), para realizar el Foro Nacional “Retos y Perspectivas de la Educación de Adultos en México”, en noviembre de ese año.

En el marco de un mayor acercamiento y cooperación entre el Estado y la sociedad civil en nuestro país, este trabajo se intensificó a raíz de la preparación y seguimiento de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONIFITEA V), realizada en Hamburgo en 1997. Cabe mencionar que este trabajo surge del conocimiento de personas que poco a poco construimos lazos más fuertes, y faltamos involucrando a nuestras instituciones en manera formal, sorteando diversos obstáculos y ubicándonos desde diferentes lugares...

---

* Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: campero@uspuc.upn.mx
** Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Correo electrónico: gloriane@isic.eunec.net.mx
1 La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por finalidad prever, desarrollar, y orientar los servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país. Para atender lo anteriormente al campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, se formó la Academia de Educación de Adultos en 1982. Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto Académico. México, 1985, p. 1.
res, dependiendo del interés de las autoridades en turno.

A través de estas líneas queremos compartir la tarea reciente del proceso de trabajo interinstitucional centrado en impulsar la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, que fue propuesta emananada de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFENREA V, es decir abarca de enero de 1999 a la fecha, destacamos los procesos y algunas reflexiones que han sido suscitando sobre este tema, las cuales nos darán pistas para seguir profundizando.

**ALGUNOS DATOS REFERENCIALES**

- · · · · · · · · · ·

Para nosotros y nosotras, la formación de los y las educadores de personas jóvenes y adultas en sus diferentes figuras como son: promotor social, capacitador, asesor de sistemas abiertos y a distancia, profesor de educación básica, entre otras, es fundamental; ellos y ellas son un elemento clave del proceso educativo ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos vinculados con un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura así como a la organización y a la participación democrática; todas estas experiencias en el transcurso de la historia de nuestro país han sido emprendidas por diversos actores, instituciones y organizaciones, con múltiples intencionalidades, destinadas a diferentes supuestos. El momento actual demanda una redefinición de los enfoques y las prácticas de todos y cada uno de los campos de trabajo de la educación de las personas jóvenes y adultas (EDJA) así como de las articulaciones y convergencias entre ellas, para desde ahí retomar la formación de los y las educadores; son dos tareas que corren paralelas.

Vemos la formación como un elemento clave para avanzar en la profesionalización de los y las educadores de personas jóvenes y adultas, en este sentido debe orientarse a la adquisición de conocimientos, teórico-metodológicos, habilidades y actitudes específicas de este campo educativo, que involucra la sistematización de las prácticas, pero que al mismo tiempo apoya el fortalecimiento de otros rasgos de la profesión como son las condiciones laborales y salariales, la organización entre los círculos, la construcción de su identidad y el reconocimiento social de su trabajo. Para el caso de México, la profesionalización del educador de adultos es un camino largo por recorrer en el que convergen diferentes líneas de acción. Sin embargo en México no se le ha dado importancia a la formación de las y los educadores de personas jóvenes y adultas; para explicar tal situación tenemos que trasladar el análisis a un contexto más amplio, a nivel nacional, dentro del cual rescatamos ciertas contradicciones existentes.


El momento actual demanda una redefinición de los enfoques y las prácticas de todos y cada uno de los campos de trabajo de la educación de las personas jóvenes y adultas (EDJA) ...


Existe una gran distancia entre la importancia que otorga el Estado a la EDJA en relación con la educación de los niños y jóvenes. Un ejemplo claro en que se plasma tal situación es el presupuesto; para 1995, el presupuesto asignado a la EDJA y a la capacitación para el trabajo, constituía el 0.66 % del presupuesto total de la Secretaría...

---

2 Estamos considerando los rasgos de las ocupaciones profesionales que plantean Johnson (1972) y Leggett (1970) en relación con la reflexión de varios educadores de adultos.
de Educación Pública, siendo que la demanda, sólo para educación básica de personas adultas en esas fechas, era de 3.5 mil, las cuales constituían el 55% de la población económicamente activa del país.

Tal situación nos lleva a la necesidad de reconceptualizar la EDJA, sacándola del carácter compensatorio en la que se le ha colocado, orientándola a una educación vinculada con la vida. Ideas en este sentido se encuentran plasmadas tanto en la Ley General de Educación como en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; además, se han emprendido acciones orientadas a la modificación de las propuestas curriculares de educación básica de las personas adultas, pero sin atenderlas de manera global, es decir, considerando la formación sólida del profesional que las llevará a cabo y la gestión de las mismas.

Por otra parte, sigue prevaleciendo el planteamiento de la solidaridad social de los agentes educativos, que la ley arriba mencionada plantea como uno de los pilares de la EDJA en el artículo 43. Así, queda implícito que con buena voluntad se puede trabajar la EDJA sin considerar toda la complejidad de los procesos educativos con adultos, y sin reconocer los limitados resultados obtenidos hasta la fecha, tanto cuantitativos como cualitativamente. Algo se avanza en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en donde se menciona, casi lateralmente, la importancia de la formación de los educadores y educadoras de personas adultas, aunque sin llegar a definir estrategias y acciones concretas a seguir. Además, no se consideran otros aspectos a la situación de los y las educadoras, que influyen fuertemente en el desempeño de su labor, como son las condiciones laborales.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 plantea como aspiraciones centrales lograr la calidad de los servicios educativos y la equidad. Para el caso que nos ocupa, se contradice con lo planteado en párrafos anteriores, a lo cual podemos agregar como límite para alcanzar dichas aspiraciones, los perfiles de los educadores que atienden a la EDJA. En cuanto a su escolaridad, en contraste se da un amplio espectro que va desde quienes tienen que realizar la educación primaria hasta unos cuantos que cuentan con estudios superiores concluidos, destacando el hecho de que es a través de su experiencia, del estudio por su cuenta y de cursos puntuales que la mayoría han adquirido elementos específicos para realizar funciones de planeación, organización, administración, evaluación, promoción, formación, capacitación y asesoría.

Una aportación para avanzar en la profesionalización de los y las educadores de personas jóvenes y adultos son la especialización, los diplomados, cursos de actualización, y la reciente licenciatura, que ofrece la UPN, así como el Diplomado impulsado por el INEA a nivel nacional para formar a sus técnicos docentes, y los diferentes programas de formación que ha promovido el CREVAL desde su creación, sin embargo, su alcance es aún limitado por lo que se requiere de una política clara de formación de educadores y educadoras que se abocan a este campo educativo.

"Una aportación para avanzar en la profesionalización de los y las educadores de personas jóvenes y adultos son la especialización, los diplomados, cursos de actualización, y la reciente licenciatura, que ofrece la UPN."

Con este marco de referencia pasaremos a mencionar los principios centrales de este esfuerzo interinstitucional, algunas reflexiones sobre la formación de educadores que han ido surgiendo en el camino así como algunas consideraciones finales.

PLANTEAMIENTOS DE LA REUNIÓN NACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DE JÓVENES Y ADULTOS

Como se mencionó antes, en enero de 1999 se llevó a cabo en CREPAL la Reunión Nacional de seguimiento a CONFINTEA V. Esta reunión fue de gran relevancia debido a que significó un esfuerzo interinstitucional importante con la asistencia de más de cien personas comprometidas con la educación de personas jóvenes y adultas, desde diversos lugares (educadores y educadoras del campo, quienes tienen bajo su responsabilidad la toma de decisiones, formadores y especialistas en áreas específicas). Asimismo se reunieron a instituciones gubernamentales, universidades e institutos de nivel superior y organismos no gubernamentales. Esta situación le dio un matiz singular a la reunión ya que enriqueció enormemente las miradas, propuestas y discusiones, al tiempo que se hizo más complejo el trabajo.

En las mesas de trabajo, organizadas en siete áreas temáticas, una demanda constante fue la formación de educadores y educadoras. Se centró en el reconocimiento del educador y la educadora como elementos centrales, claves, para la puesta en marcha de las nuevas estrategias, enfoques, programas e innovaciones. No se trata, sin embargo, de una concepción instrumental del educador y la educadora, de los operadores de los programas, sino como sujetos protagónicos cuya formación debe contener el desarrollo de habilidades y conocimientos muy específicos..."
Educación de las personas jóvenes y adultas en México, con los objetivos de mantener informa-
ción actualizada sobre el campo, conformar una red de enlaces en la República Mexicana y gene-
rar propuestas de política pública relativa al campo.

Estas reuniones se realizarán cada tres me-
ses, iniciaron en marzo del presente año; a ellas se
convoca a personas involucradas en este campo educativo: educadores, investigadores, responsa-
bles de proyectos y titulares de instituciones y or-
ganismos civiles, entre otras.

Además se definieron los temas de los pri-
meros foros y se formó un grupo para dar segu-
imiento; la formación de los y las educadores de
personas jóvenes se abordará en el segundo Foro
Permanente, quedando como responsables para dar
seguimiento a este tema, dos compañeros de la
UPN.

Por otra parte, se acordó que en el primer
foro se invitaria a los asistentes a sumarse a este
esfuerzo de seguimiento.

REUNIÓN DE FORMACIÓN
DE EDUCADORES CON
GRACIELA MESSINA

En este contexto, existía la inquietud de desarro-
llar reuniones especializadas con carácter inter-
institucional que pusieran sobre la mesa los ejes
de discusión cuya reflexión permitiese, aunque de
manera inicial, acercarnos al desarrollo de propues-
tas específicas. De esta manera, en el marco de
estos acuerdos y del 2º Foro “Nuestras Prácticas
Educativas con Personas Adultas”, se llevó a cabo
la reunión de Reflexión sobre la Profesionaliza-
ción de los y las educadores de Personas Jóvenes y
Adultas en mayo de 1999, con la participación de
Graciela Messina, especialista de la UNESCO,
así como personas que trabajan en el INEJA, SEP,
CREFAL, Consejo Nacional de Fomento Educati-
vo (CONAFE), el Centro de Estudios Educativos
(CEE) y el Instituto Superior de Ciencias de la

Educación del Estado de México (ISCEEM), los
cuales sumaron 20 personas.

Los trabajos desarrollados en la reunión per-
mitieron ubicar problemáticas en torno a la nece-
sidad de impulsar la investigación sobre la forma-
ción y considerar la investigación como estrate-
gia de formación; la necesidad de incidir en el pla-
no de las políticas educativas en esta materia; la
necesidad de analizar los conceptos puestos en jue-
go en la educación de adultos en lo general y en el
de la formación de los y las educadores en lo par-
ticular; la necesidad de reconocer los componen-
tes de la formación y la profesionalización de los y
las educadores de adultos, así como de ubicar los
elementos del espacio educativo para la formación,
de donde destaca, según lo mencionado la Dra.
Messina, la generación de un espacio a salvo, con
reconocimiento, sin descalificaciones que permita
valorar la relación entre los pares, espacios donde
de la gente siente lo que sabe y, agregamos, se dis-
pone a generar mayores conocimientos, habilidades
y actitudes.

“Una aportación para
avanzar en la profesionalización
de los y las educadoras de
personas jóvenes y adultas son la
especialización, los diplomados,
cursos de actualización, y la
reciente licenciatura, que ofrece
la UPN.”

Las propuestas giraron en torno a la genera-
ción de un seminario de discusión sobre la forma-
ción y profesionalización de los y las educadoras de
jóvenes y adultos, el establecimiento de cana-
elos de comunicación entre las instituciones guber-
namentales y las no gubernamentales que permi-
tan circular el conocimiento, ensuciar propues-
tas y cooperar en la tarea educativa, que la Unive-
sidad se acredite a los estados regionales y flexi-
bilice tiempos y requisitos de admisión, y final-
mente, la necesidad de recuperar los contenidos de las siete áreas temáticas propuestas en la reunión de Hamburgo, en relación con la realidad nacional.

**IMPULSANDO EL SEMINARIO TALLER**

Considerando los límites de las sesiones cortas para profundizar en el tema de la formación, y recuperando la propuesta de la reunión arriba mencionada, se decidió impulsar el Seminario-Taller "Hacia una Formación Profesional de los Educadores de las Personas Jóvenes y Adultas", en la Universidad Pedagógica Nacional, el cual inició en noviembre del año pasado.

Se planteó como objetivo general integrar un espacio de intercambio de experiencias, reflexión y construcción teórica y metodológica entre personas interesadas en los procesos de formación de educadores(as) de personas jóvenes y adultas, para avanzar en el trabajo cotidiano que realizamos hacia planteamientos alternativos para su profesionalización. Para avanzar en este sentido nos reunimos mensualmente cuatro horas, trabajando una temática flexible, centrada en el análisis de nuestras propuestas de formación, de investigaciones realizadas y artículos sobre el tema, así como escritos relevantes a la profesionalización y a la profesionalidad.

A nuestra convocatoria acudieron veintitrés personas que trabajan en instituciones públicas, organismos civiles, centros de investigación y en la universidad, como reflejo de la complejidad de la conformación del campo de la EDIA, los niveles de escolaridad y del medio superior hasta el doctorado, prestando servicios relacionados con la formación de educadores(as) que trabajan en educación básica, derechos humanos, líderes indígenas, capacitación agropecuaria y desarrollo comunitario; además, cinco compañeras realizan investigaciones vinculadas con el tema de la formación. Toda esta heterogeneidad aporta una gran riqueza al grupo y al mismo tiempo plantea constantes retos al desarrollo del seminario-taller.

Nos hemos reunido en tres ocasiones y en la última, se les hizo la invitación a integrarse a los trabajos preparatorios del segundo foro permanente, durante el cual abordaremos diversos aspectos que hemos trabajado durante el seminario, enriqueciéndonos para el evento; entre estos podemos mencionar: planteamientos relevantes sobre este tema con relación a la realidad nacional, programas de formación existentes, perfiles y situación de los y las educadores de personas jóvenes y adultas, e investigaciones.

**CONSIDERACIONES FINALES**

La formación de los y las educadoras: se encuentra en estrecha vinculación con la amplitud de las prácticas en que se desarrolla la educación de las personas jóvenes y adultas en México, ello implica reconocer la heterogeneidad de los y las educadores, y la necesidad de avanzar hacia propuestas que recuperen esta diversidad. Un elemento que cruza estas iniciativas y experiencias es la interinstitucionalidad, como un esfuerzo participativo que focalice la labor educativa y el lugar que en ésta tiene la formación de los y las educadoras.

Por otro lado, reconocemos que este campo contiene componentes diversos que sitúan el plano político en relación con la necesidad de una incorporación en las políticas educativas que se traduzcan en estrategias y acciones específicas para impulsar la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, considerando el plano de una manera pedagógico que exige avanzar en los enfoques y propuestas metodológicas de una pedagogía solidaria que implica, finalmente el reconocimiento de la parte ética y política de la formación. Hay que trabajar un poco más la reflexión, por ser tan sintética se pierden las dos o tres ideas centrales.
Vale la pena resaltar que los esfuerzos de vinculación interinstitucional pasan por diversas vías que parten del interés de personas concretas, que van tomando a sus instituciones, que abren espacios con los responsables de proyectos y autoridades, aprovechando coyunturas y que en este sentido tememos que plantearnos nuevas formas para seguir avanzando. Hacer hincapié en la necesidad de impulsar políticas públicas y buscar vías para lograrlo.

Buscarnos qué quienes tienen bajo su responsabilidad el tomar decisiones se involucren en espacios académicos como foros u otro tipo de reuniones, para que se sensibilicen sobre las necesidades del campo y esparzan acciones correspondientes.

Este apretado recorrido intenta compartir experiencias a través de los esfuerzos desarrollados en México por impulsar la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultos, situar algunos de los aspectos y propuestas que desde diferentes foros hemos logrado desarrollar y, finalmente, abrir un canal de comunicación permanente con compañeros y compañeras internacionales en el tema, cuya relevancia para el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos, es central.

BIBLIOGRAFÍA

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 1990.

Poder Ejecutivo Federal (b). Primer Informe de Gobierno, Atenas, México, 1, de septiembre de 1995.
PROFESIONALIZACIÓN DE EDUCADORES, APRENDIZAJE INTERACTIVO Y PROYECTOS COMUNITARIOS: POTENCIALIDADES Y PERSPECTIVAS DESDE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA VENEZOLANA

Elizabeth Segovia de Torres
Lucio Segovia Rodríguez*

El texto que se incluye en estas páginas sintetiza una serie de logros y líneas de trabajo sostenidas a partir de una estrategia de formación centrada en la interacción entre proyectos de aprendizaje y contextos socio-educativos y comunitarios de numerosos actores sociales que participan en los programas de Licenciatura de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Integra fundamentalmente destacar —en términos cualitativos— aspectos claves de esta propuesta metodológica institucional que ha propiciado la experimentación de dos modalidades innovadoras y alternativas para la formación. Ambas son expresión de modelos educativos propuestos y desarrollados por la UNESR: la Universidad Comunitaria y la Universidad Corporativa.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, diversas investigaciones realizadas en el terreno de la formación de docentes en Venezuela (Lanz, 1998; Barrios, 1996; López, 1995; Cortázar, 1993) han arrojado resultados cualitativos y cuantitativos importantes, estos datos coinciden en la necesidad de intensificar iniciativas conducentes a propiciar la experimentación de otras modalidades de formación. Este nuevo horizonte exige el desarrollo de políticas educativas para la gestación de perfiles profesionales más pertinentes, adecuados al papel que desempeñarán en los distintos contextos de trabajo. Implica también que las universidades deben estar a tono con las nuevas exigencias sociales para responder acertadamente a las demandas formativas de sus usuarios. De la misma manera, supone impulsar y redefinir curricularmente programas de profesionalización inspirados en planes de autoformación basados en el aprendizaje experiencial, la autogestión y la educación permanente.

Se trata, en definitiva, de una nueva forma de hacer universidad. En este sentido, Anders Halström (1981), sociólogo sueco que estudió con gran pasión y no menos rigor el tema de la innovación en los ámbitos universitarios venezolanos, solía destacar este aspecto de la experimentación en el campo de la educación superior. En tal sentido, aboga por fórmulas parauniversitarias de...

* Miembros del personal docente y de investigación del CEPAP-UNESR. Caracas, Venezuela.
innovación, mecanismo de cooperación que pri-

vilegienan el protagonismo de instancias de base,
estes colegiados, organizaciones sindicalizadas
interesadas en la investigación y la formación den-
tro de sus propias estructuras organizativas.

Sobre este último aspecto trata el presente
documento. Se refiere, por una parte, al papel de
las organizaciones sindicales en el proceso de confe-
figuración de una expresión universitaria en Ven-
ezuela: la experiencia del Centro de Experimentación
Para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de
la Universidad Nacional Experimental Simón
Rodríguez. Por otra, aporta elementos interpretativos sobre el uso de la infraestructura
tecnológica y de telecomunicaciones propias de la
UNESR, para la ejecución y desarrollo de progra-
mas de profesionalización de cobertura nacional
de notable éxito, en espacios comúnmente deno-
míndados "aulas virtuales".

I. EL CONTEXTO
INSTUTIONAL:
LA UNIVERSIDAD NACIONAL
EXPERIMENTAL SIMÓN
RODRÍGUEZ

El Centro de Experimentación Para el Aprendiza-
je Permanente (CEPAP) es un Programa de la Uni-
versidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
(UNESR), institución creada mediante Decreto
Presidencial el 24 de enero de 1974, con el objeto
de ensayar nuevas estructuras organizativas en
Educación Superior.

Como dependencia universitaria, el CEPAP
representa "una continuidad del trabajo desarro-
llado por la Comisión Organizadora del la USR"
(CEPAP, 1996: 11), una universidad que aparece
en el mundo académico venezolano con marcados
propósitos innovadores:

- Participativa y consensual en la organización.
- No disciplinaria en lo curricular.
- Horizontal en el marco relaciona.

- Flexible en sus premisas epistemológicas.
- Experimental en la búsqueda de innovaciones,
de nuevas y alternativas formas para la crea-
dación de espacios formativos de carácter socio-
comunitario.

Inspirado por estos lineamientos rectores, el
CEPAP ha operado institucionalmente en el país
desde 1976 como una estructura universitaria
atípica, cuya mayor fortaleza consiste en la conso-
lidación de un modelo de formación de docentes
centrado en la acción investigativa ligado al aper-
dizaje y a la experiencia. De esa forma, el conoci-
mento se obtiene como resultado de una integra-
don permanente teoría-práctica, formación-ref-
lexión e intereses personales-necesidades con-
textuales.

Para instrumentalizar estos planteamientos y
convertirse en un agente innovador, el programa
universitario CEPAP promueve el desarrollo de un
enfoque formativo de carácter participativo, carac-
terizado por los siguientes rasgos diferenciacionales
(Segovia de T., 1999: 2):

"[...] el CEPAP ha operado
institucionalmente en el país
desde 1976 como una estructura
universitaria atípica, cuya mayor
fortaleza consiste en la
consolidación de un modelo de
formación de docentes centrado
en la acción investigativa ligada
al aprendizaje y a la experiencia."

1. El Pragmatismo como fundamento
epistemológico.

Todo sujeto que aprende lo hace guiado por un
interés expresado en forma activa (la acción)
que le permite, a través de la práctica, adquirir
conocimientos y darle sentido al aprendizaje.

2. La problematización de la práctica

El docente en servicio mantiene una actitud de
reflexión permanente sobre su praxis pedagóg-
ica.
gica, de manera que pueda así legitimar los conocimientos adquiridos por vía experiencial. La práctica se problematiza a cuestionarla y examinarla de cara a la realidad para determinar su coherencia y pertinencia en el contexto donde ella tiene lugar.

Esta actitud exige la formación de un maestro investigador de su propia realidad, que sea capaz de reflexionar en y sobre la actividad educativa de manera crítica y creativa. (Borjas, 1996: 2)

3. La aplicación de metodologías alternativas que privilegian la autoformación de los participantes

Desde su creación, el CEPAE ha desarrollado un estilo de trabajo sustentado en los mismos principios filosóficos que dieron origen a la UNESR (aprendizaje permanente / vínculo realidad- formación / auto gestión), conocido con el nombre de metodología de proyectos de aprendizaje y cuyos rasgos característicos destacan la existencia de objetivos mínimos que debe cubrir el participante, pausas organizativas y esquemas operativos, a fin de que sea el mismo quien construya su diseño curricular según sus intereses y necesidades. Reconocida institucionalmente como una modalidad de aprendizaje, este tipo de metodología combina estrategias de facilitación con acciones sociales (personales o colectivas) que privilegian el papel activo del participante ante la problemática de su contexto laboral (escolar o comunitario), al cual debe aportar soluciones para transformarlo. El remanente obtenido resulta en un doble sentido:

- Social, porque se incide sobre la realidad para cambiarla.
- Formativo, porque logra un aprendizaje que responde a las necesidades formativas de los sujetos en vías de profesionalización.

Otro medio que permite profundizar la teoría y la práctica de los participantes del CEPAE es la reconstrucción de experiencias socio-educativas para interpretarlas ante lo que resulta el desarrollo de explicaciones teóricas, metodológicas y técnicas a fin de dotarlas de validez y confiabilidad en el mundo del ambiente universitario. Así como ejemplo, la sistematización de los aprendizajes constituye una vía expedita para organizar los conocimientos generados por una persona o colectivo de manera vivencial en un escenario determinado y, además, para brindarle reconocimiento académico.

De manera analógica, la metodología de la investigación-acción es asumida por el colectivo del CEPAE como una de las más apropiadas para orientar y recrear el conocimiento de las personas, toda vez que favorece el aprender haciendo en los mismos ámbitos de actuación profesional de los aspirantes a la Licenciatura.

Los profundos nexos existentes entre las tres herramientas metodológicas citadas podrían resumirse en los planteamientos siguientes:

- Apuntan hacia el desarrollo de la investigación desde la realidad cotidiana (local, regional, nacional).
- Se caracterizan por promover la generación y aplicación inmediata de conocimientos teórico-prácticos.
- Responden de manera pertinente tanto a necesidades cognitivas individuales como a necesidades del contexto socio-económico, cultural o político donde se desarrollan.
- Fomentan la participación activa de diversos actores sociales en la búsqueda y solución de los problemas que los afectan.

"De manera analógica, la metodología de la investigación-acción es asumida por el colectivo del CEPAE como una de las más apropiadas para orientar y recrear el conocimiento de las personas, toda vez que favorece el aprender haciendo en los mismos ámbitos de actuación profesional de los aspirantes a la Licenciatura."

- Favorecen la construcción de espacios de formación escolares o comunitarios, donde la reflexión crea condiciones para la "inter-experiencialidad" (Marrero y Valdez, 1987) y conduzca al logro de aprendizajes trascendentes y permanentes.
- Se fundamentan, desde un marco operativo, en el uso de una herramienta denominada Método de Proyectos, creado originalmente por William Kilpatrick, catálogo de la Universidad de Columbia, en el Estado de Nueva York. Su aplicación sistemática permite a través de
acciones planificadas - articular y satisfacer las
se presenta en el participante y en el contexto
Esíntesis, la experienciadesarrollada por
su base se basa en una estrategia educativa guia-
da por la metodología de proyectos, integrándola
con otras metodologías participativas que —en
conformidad — ofrecen un modelo para la formación
de profesionales activos y creadores, quienes arti-
culan permanentemente la teoría y la práctica, se
proponen "acciones sistemáticas de transforma-
ción social y derivan aprendizajes académicamen-
tes válidos y reconocibles". (Segovia de T., 1993:
15) Por ello, la investigación se convierte en prin-
cipio vital del conocimiento y el proceso en sí de
la formación, el trabajo de formarse, es apenas su
efecto natural.

II. EL MODELO DE
UNIVERSIDAD COMUNITARIA

En fecha 10 de junio de 1998 en la ciudad de Ca-
racas se firmaron convenios entre la UNESR y 15
organizaciones no gubernamentales (ONG) y en-
tidades de promoción social vinculadas operativa-
mente al CEAP (en distintas experiencias de for-
mación en el campo sociocultural, educativo y co-
munitario).

Con ello se formalizaron las bases para la
creación de un modelo de acción educativa de la
Universidad Simón Rodríguez en asociación con
organizaciones no universitarias dirigidas a la for-
mulación y desarrollo de proyectos muy variados
en toda Venezuela (todas ellas importantes agens-
es de la sociedad civil). Según palabras del equi-
po docente del Centro:

"El momento se hace propicio para postular
la formalización de un Modelo de Universidad Co-
munitaria que haga de los sectores organizados de la
comunidad unos protagonistas esenciales en el
proceso de entender y practicar la educación como
una tarea compartida de la sociedad en su conjun-
to y no una responsabilidad exclusiva del Estado y
las Universidades". (CEAP, 1998: 4)

Lineamientos filosóficos, organizativos
y metodológicos
La consulta realizada entre las organizaciones
cooperantes recogió los mínimos comunes de iden-
tidad (filosóficos, organizativos y metodológicos)
que dan la base compartida sobre la cual se funda-
menta el modelo de Universidad Comunitaria.

"[...] la experiencia desarrollada
por el CEAP se basa en una
estrategia educativa guiada por la
metodología de proyectos,
integrándola con otras
metodologías participativas que
—en conjunto— ofrecen un
modelo para la formación de
profesionales activos y creadores,
quienes articulan
permanentemente la teoría y la
práctica, se proponen 'acciones
sistémicas de transformación social y
derivan aprendizajes académicamente válidos y
reconocibles'."

Esos lineamientos son los siguientes:

- Interés por una mayor justicia social y una aten-
ción preferencial a los grupos y organizacio-
nos que atienden a los sectores más empobre-
cidos de la población.
- Valoración de la cultura propia y reconocimien-
to de la diversidad en el marco de la globalidad.
- Respeto por la naturaleza y opción compartida
  a favor del desarrollo sostenible.
- Promoción del cambio social, la democracia y
  la modernización.
- Conciencia acerca de la noción de co-respon-
abilidad social, lo cual supone una ruptura con pre-concepciones políticas que atribuyen al Es- tado la exclusividad, en calidad de garante, en cuanto a la cobertura de los servicios y aten- ción a los problemas de la población y propi- cia una visión más compartida acerca del inte- rés público como espacio de confluencia de los distintos sectores de la sociedad venezolana.

- Uso de estrategias metodológicas que propi- cian el aprendizaje permanente y cooperativo, el uso del medio como recurso de aprendizaje y la integración trabajo-formación.
- Aplicación de modelos de reflexión a partir de la práctica y construcción del aprendizaje, per- sonal y colectivo, con base en los proyector sociales y comunitarios.
- Apertura hacia el uso de nuevas tecnologías y utilización de medios polivalentes para la for- mación y la inter-comunicación.
- Propensión hacia el trabajo en función de re- des y la construcción de instancias de coordi- nación para el apoyo mutuo.
- Alineación del trabajo organizativo, producti- vo y de investigación con propósitos de forma- ción y capacitación.
- Concepciones curriculares abiertas, flexibles, centradas en una visión integral de los sujetos de aprendizaje y en el dominio de competen- cias.

Misión y visión de la Universidad Comunitaria

El Modelo de Universidad Comunitaria postulado por la alianza UNESR-sociedad civil se plantea como misión institucional, promover el desarrollo socio-comunitario y fomentar la construcción de ciudadanía a través del fortalecimiento de las competencias formativas de las organizaciones de la sociedad civil y la capacitación y profesionaliza- ción de educadores y gerentes (nacional, regional, local) y sectores (educativo, social, económico, cultural, político y ambiental) y dando respuestas específicas a las peculiaridades colectivas y per- sonales de quienes la conforman.

La visión compartida que se tiene de la Uni- versidad Comunitaria surgida de la mancomuni- dad UNESR-sociedad civil es la de conformar re- des de acción que, a través de un trabajo coordina- do y sinfónico de las instituciones y personas co-operantes, apuntalen procesos de transforma- ción, democratización y modernización del país, centren sus esfuerzos formativos en las necesida- des del desarrollo local, contribuyan al fortaleci- miento de los tejidos de la sociedad civil y pro- muevan alianzas que combinan las experiencias pe- dagógico-andrográficas de las entidades comuni- tarias venezolanas y los recursos curriculares, metodológicos y tecnológicos provistos y desarro- lados por el sector universitario.

III. EL MODELO DE UNIVERSIDAD CORPORATIVA

Haciendo un uso intensivo de las nuevas tecnolo- gías y a través de la combinación de estudios uni- versitarios supervisados, educación presencial y proyectos de trabajo-acción en los propios esce- narios laborales, la Universidad Nacional Experi- mental Simón Rodríguez (UNESR) está presente en todo el país y en todos los sectores con los cua- les se ha asociado para desarrollar su llamado modelo de Universidad Corporativa.

Esta novedosa modalidad para profesionali- zar personal en servicio se fundamenta también en la filosofía original de la Universidad. Mediante el uso de nuevas tecnologías y estrategias metodo- lógicas mixtas se permite a los aspirantes que egresan mediante el programa de Educación Cor- porativa, transitar por sus estudios de manera flui- da hasta obtener de la institución el grado académi- co de Licienciado.

El perfil curricular es flexible, según las ne- cesidades de la empresa u organización. Promue- ve el estudio independiente e individualizado, el trabajo en equipo y la permanente interacción experiencial, así como la aplicación inmediata de conocimientos en los contextos laborales.

Con el apoyo económico de la Fundación Universidad Virtual (FUNIVIB) y de sus propios recursos internos, la Universidad ejecuta este nue- vo estilo de formación y profesionalización, a tra- vés de convenios que permiten ampliar la oferta
académica y la cobertura geográfica gracias al uso de nuevas tecnologías al servicio de este programa. Una de sus mayores fortalezas lo constituye el aula virtual, este espacio permite: 

[...] al profesor universitario impartir clases desde una ubicación remota [...] y que el alumno [la] reciba en espacios acondicionados con avanzados recursos comunicacionales, posibilitándose la interacción del participante con sus compañeros de curso en otras sedes y con sus facilitadores. (UNESR, 1998: 2)

El aula virtual está dotada de computadores conectados a Internet, con acceso a redes, chat, foros de discusión y correo electrónico, constituyendo el área que hemos denominado "aula de aprendizaje". Para el desarrollo efectivo de este proyecto, la UNESR ha instalado cinco aulas virtuales en las Sedes de Barquisimeto, Valencia, Barcelona, Pato Verde y la Urbina, cada una con mecanismos de transmisión de imágenes y audio, en vivo y grabadas en video, tales como son los equipos de recepción satelital y videoconferencia.

IV. REFLEXIONES FINALES

¿Qué beneficios aportan las experiencias descritas? ¿Qué rasgos comunes comparten o las características? ¿Cuál es en—en definitiva—su importancia? Identificamos reales signos de identidad a nivel de ambos tipos de situaciones formativas de nuestra Universidad:

1. El evidente desarrollo de metas educativas, en el plano interno o no, de las empresas u organizaciones no gubernamentales (ONG). En los dos casos, se apunta hacia la profesionalización de personal en servicio.

2. Se regresa a la gente en y desde la realidad de sus particulares escenarios laborales, de manera que... "La Universidad, en gran medida, es su propio trabajo, su propia vida, su entorno social y comunitario". (Segovia, 1998: 4).

3. La aplicación y desarrollo sistemático de actividades entrelazadas a la acción de proyectos de aprendizaje de carácter escolar o comunitario.

4. Se entiende y se diseña un espacio personal para los participantes según sus especificas demandas personales y contextuales (regionales, locales, sectoriales).

5. Gastos operativos e inversiones son compartidos por los representantes de tales entidades estratégicas o Convenios.

6. Se amplía el conjunto de fuentes de ingreso de la Universidad.

7. Se diversifica la acción y el potencial formativo de la Universidad gracias al funcionamiento de la red virtual y de las aulas de aprendizaje.

8. Se ofrece un sistema de reconocimiento y acreditación de aprendizajes por experiencia a los conocimientos del participante adquiridos en contextos formales y no formales.

9. Se incorpora la atención a participantes a nivel nacional mediante las clases satelitales, videoconferencias y asesorías en vivo o grabadas (racionalización del recurso humano).

10. Se combina el uso de nuevas tecnologías y metodologías diversas para la formación de profesionales polivalentes, altamente permeable con su experiencia laboral.

11. Se privilegia la integración de saberes: el saber académico y el saber comunitario.

12. Se asigna un papel protagónico de primer orden a otros agentes de la sociedad civil venezolana.

"Se ofrece un sistema de reconocimiento y acreditación de aprendizajes por experiencia a los conocimientos del participante adquiridos en contextos formales y no formales."

Tales modelos de Universidad (Comunitario y Corporativo) constituyen clara expresión de una alianza real y necesaria, sentida y deseada, geren-
ciada y protagonizada por numerosos actores sociales que se pronunciaron a favor de nuevas formas de relación Universidad-sociedad. Se abre paso a la llamada Sociedad Educatora, sin funciones e- minutos. Bajo esta nueva forma de hacer Universidad, la Simón Rodríguez tiene ya su historia.

**BIBLIOGRAFÍA**


Cortés, José M. Los estudiantes de carreras docentes. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1993.


Marrero, Thay y Valdez, Julio. La formación de educadores. Un apoyo universitario desde la perspectiva del aprendizaje y del compromiso permanente, número, 1997.


Segovia de Torres, Elizabeth. La praxis investigadora como eje para la formación y profesionalización de educadores, Caracas, 1999.


EDUCACIÓN POPULAR Y TRASHUMANCIA
PROYECTO: UNIVERSIDAD TRASHUMANTE

Roberto Tuto Iglesias*

1. CAMINOS PREVIOS

Es muy probable que si relatáramos la práctica y las andanzas de nuestro grupo de educación popular, constituido en la década de 1980, reflejaríamos hechos y contextos comunes a casi todos los grupos y personas que hemos optado por este camino. Como también es probable que, sobre todo en los últimos años, nuestros caminos se hayan bifurcado.

Trabajo en barrios, con niños, problemática de la mujer, organizaciones vecinales, alfabetización, Incursiones serias en la educación formal desde la visión de la educación popular, con gremios, cooperativas y diferentes organizaciones populares.

En el contexto de los años 80, recuperando la democracia o saliendo de las dictaduras, creando firmemente y con bastante ingeniosidad, que podríamos avanzar rápidamente en la construcción de un poder popular.

La aparición sorpresiva para muchos, previsi- ta por otros, del modelo neconservador o simple- mente capitalista. Fracturas, disgregaciones, fragmentaciones de diferente naturaleza, descon- cierto y desesperanza fueron signos emergentes de nuestras prácticas.

Los que siguieron, los que dejaron, los que se adaptaron, los que se pasaron. Los que no en- tendieron y los que entendieron.

En nuestro caso, verdaderamente sorprendidos y quizás sin entender muchas cosas, tratamos al menos de mantener nuestra práctica de resistencia. Pero intentamos comprender en su verdadera magnitud, el modelo que se impone.

Como por propia decisión de nuestro grupo, Sendas para la educación popular, desistimos de intentar obtener financiamiento externo e iniciamos en los años 90 modalidades de trabajo con talleres de Educación Popular, recorriendo duran- te los fines de semana diferentes localidades del interior de nuestro país, generalmente financiados por la gente.

En la idea de generar "encontrar", fuimos realizando diferentes prácticas. Durante siete años consecutivos organizamos lo que se denominó "ta- ller de talleres", espacio donde concurren todas aquellas personas que participábamos en los talleres de educación popular.

* Integrante de Sendas para la Educación Popular, San Luis, Argentina.
Las regiones fueron: la provincia de Córdoba, norte de Santa Fe y Santiago del Estero. Misiones, Jujuy, descendiendo luego hacia el Sur, pasando por las provincias de Mendoza, Neuquén, La Pampa y Provincia de Buenos Aires.

El recorrido total fue de 17,000 Km. Dimos talleres en 10 provincias y en 80 ciudades. En cada una de las regiones, al finalizar, hacíamos un encuentro regional al que asistían delegaciones de cada una de las ciudades que habían participado y todos los componentes de los diferentes equipos que se habían ido constituyendo.

**En esto de seguir andando, nos fuimos encontrando con músicos y artistas populares, con quienes compartimos inolvidables talleres de reflexión político pedagógico.**

El proyecto en sí tomó tres ejes principales: docencia, investigación y servicio.

**Docencia:** en cada una de las ciudades, dábanos un taller que duraba dos días. Dicho taller tenía como nombre: "Caminando el otro país" y había sido pensado como una conjunción de reflexión y de arte. Es decir, que había instantes de presentación profunda de todos los participantes y de reflexión político pedagógica. El primer día se pensaba acerca de la realidad que estamos viviendo, en torno a preguntas cuáles eran los problemas más importantes que veíamos en el mundo, en nuestro país, en nuestra ciudad. Se daban algunos conceptos teóricos acerca de cómo analizar la realidad, se discutía en grupos y luego hacíamos un taller de teatro. Finalizado el mismo, venía la puesta en común y un debate general.

El segundo día, la temática consistía en revisar nuestros sueños, nuestras esperanzas, nuestras utopías. Las preguntas, que las fuimos encontrando en el camino, eran: cómo, con quién y desde dónde podríamos construir el otro país, el otro mundo, y fundamentalmente preguntarnos si creíamos que ésta sociedad se podía cambiar. Luego venía un taller de danza folklórica, el debate final y la evaluación de todo lo vivido. Es importante desta-
cer que la idea era juntamente plantar este trípode entre danza, teatro y reflexión. No como cuestiones aisladas entre sí, sino que todas las actividades estaban juntamente relacionadas.

En la investigación, justamente, Paulino, es justo decirlo, cuando lo comentábamos el proyecto, nos sugirió dos ideas que al cabo fueron fundamentales. La primera que trabajáramos poco y escucháramos mucho. La segunda que investigáramos sobre el testimonio. Y esta intentamos hacer. Nosotros la escuchamos a tres aspectos: primero, el testimonio es lo individual, tan largamente arraigado en muchas personas, que entienden "que las cosas están así y ya es imposible modificarlas". Segundo, en relación a verificar la paulatina desaparición de grupos en general y de grupos críticos en especial, impugnadores de la realidad vigente. Y tercero, respecto al profundo descreimiento de la gente hacia los poderes constituyentes, justicia y gobierno, sindicatos y casi todo lo institucionalizado.

Servicios: llevábamos en el Quirinápolis, libros, documentos de educación popular, videos, cassette, etc., que intentaban apoyar la tarea que estábamos realizando y que distribuimos en cada una de las ciudades, pensando en los aspectos de formación.

Hicimos algunas consideraciones y reflexiones breves, que podían mostrar a manera de resumen algunas cuestiones...

En el Quirinápolis visitaron en forma permanente el que supervisó, quien además de manejar era el coordinador de los talleres. Y en la medida que se podría, debido a los pocos recursos, tres personas más, el coordinador de teatro, el coordinador de danza, y una persona que registraba puntualmente todas y cada una de las actividades. Eran tres personas que cambiaban cada diez a quince días.

Se formaron dos equipos: uno era el nuestro de Sondas para la Educación Popular, responsable de la coordinación general y de la sistematización de todo registrado. El otro, con sede en la provincia de Córdoba, responsable de coordinar todo lo referente a lo artístico y a la comunicación popular.

En cada una de las ciudades fuimos tomando referencia de al menos dos personas, pues fue surgiendo la idea de constituir una red tránsferente. Durante ese año se hizo una carta que correspondería a cada una de las regiones que fuimos visitando y que da cuenta del encuentro del Quirinápolis y de lo que había ocurrido en cada una de las ciudades. La misma se distribuía gratuitamente a toda la red.

Todas las reflexiones, tanto de los talleres, de la investigación, y de todo lo que fue sucediendo, fueron devueltas en forma de libros, denominados Crónicas del Viaje. Ya están publicados Crónicas del Viaje I, correspondiente a la provincia de Córdoba, Crónicas del Viaje II, a la de Santa Fe y Sur de Santiago del Estero y Crónicas del Viaje III, a la provincia de Misiones. Todo este material tambien fue distribuido a la red y los hemos enviado al CEAAE, por si alguien está interesado en profundizar las ideas que estamos tratando. Tenemos en preparación las dos últimas crónicas.

En el mes de diciembre de 1998, se realizó el Encuentro Final en la ciudad de General Acha, provincia de La Pampa, donde se evaluó todo lo acontecido y se planteó como seguir...

"En cada una de las ciudades fuimos tomando referencia de al menos dos personas, pues fue surgiendo la idea de constituir una red tránsferente. Durante ese año se hizo una carta que correspondería a cada una de las regiones que fuimos visitando..."

Cabe aclarar respecto al financiamiento, que la Facultad de Ciencias Humanas apoyó la imprenta para la publicación de las cartillas y los libros, vehículo y viático para que el equipo de Sondas pudiera ir a los encuentros regionales, algunas llamadas telefónicas y todo lo referido al envío de correspondencias por correo. El resto de los gastos fueron autofinanciados. El equipo que hizo las pre-giras, tal cual ocurrió con los vicios estudiantiles, solicitaba pequeñas sumas de dinero a las instituciones organizativas, sin fin de pagar el combustible, los pasajes de los inocentes y la subsistencia en general.
3. AÑO 1999

Se plantearon como ejes centrales los siguientes: Procesos de formación, tanto en la reflexión político pedagógica como en registro y en sistematización, así como aquellos aspectos correspondientes a las actividades de teatro y danza. El otro eje específico fue trabajar en lo referente a la organización y fortalecimiento de la red.

Las actividades realizadas fueron: tres encuentros de formación que se efectuaron en el mes de mayo en la localidad de Frías, Santiago del Estero, en el mes de agosto en Mayú Sumaj en la provincia de Córdoba y en el mes de noviembre, de manera de cierre de las actividades anuales, en la ciudad de San Luis. De cada uno de estos encuentros hay informes y sistematizaciones que han sido socializadas en toda la red. Contamos con una re-vista trimestral denominada el Otro País, de la cual ya han salido dos ejemplares y es de carácter trinomial. Muchos de los artículos que en ella se han publicado son enviados por los diferentes grupos que participan en la red, donde relatan sus prácticas. Se ha formalizado una red de educación popular denominada "El Otro País". La misma está constituida por personas y grupos de la mayoría de las ciudades que hemos ido recorriendo. Inclusive se ha formado lo que hemos dado en denominar la mini-red, con aquellos grupos que participan activamente en ella y están más comprometidos en su construcción. Son grupos pertenecientes a 13 ciudades del interior del país, uno de la República de Chile y uno de la República de Bolivia.

Se hizo una devolución del proyecto en el auditorio de la universidad, el cual se realizó en forma de espectáculo artístico pedagógico, que fue muy emotivo y en opinión generalizada se mostró una buena síntesis de lo objetivos y de las actividades del mismo. Participaron en esta devolución, una parte importante de las 70 personas de todo el país que finalmente intervieron en el proyecto.

Una de las cuestiones más significativas fue, quizás, un encuentro popular que realizamos en la ciudad de San Luis con el músico Lelín Giezo. El mismo, que habla leído nuestras Crónicas, se ofreció a participar a fin de recaudar fondos para ace-
presentación y los reclamos de la ciudadanía". Volar a cualquier de las opciones, con más o menos prontitud en la ofensiva, una mayor o menor ética, no cambiará radicalmente la vida cotidiana de las personas.

Por ello es que nuestra propuesta no contempla cambios culturales, sociales y/o políticos, dentro de la actual civilización, sino que apuesta al surgimiento de una nueva, en la impresión de que la crisis del paradigma viejo comienza a ser evidente. Como dice Gastón Soubrette, "la combinación apertura y juicio crítico, seriedad y compromiso, experiencia personal y capacidad para teorizar es lo que deben demostrar aquellos autores y educadores que quieren seriamente contribuir al establecimiento de una nueva mentalidad, que implique superar definitivamente los obstáculos que agrupan al hombre en este viejo paradigma decadente".

Tiene sus riesgos y somos conscientes de ello. Implica pensar la ciencia, los hechos, nuestra profesión y nuestras propias vidas, desde otro lugar. Por eso, la proyección de acciones, tienen que ser necesariamente diferentes. Y la búsqueda también.

Aunque las condiciones estructurales indiquen una realidad adversa, la construcción desde los suelos a los que no renunciamos, desde las uñas, conservan un nuevo sentido. Un sol propio y colectivo. Definitivamente, "El Otro País".

"... nuestra propuesta no contempla cambios culturales, sociales y/o políticos, dentro de la actual civilización, sino que apuesta al surgimiento de una nueva, en la impresión de que la crisis del paradigma viejo comienza a ser evidente."


"Pensamos que unas de las tareas primarias a las que debemos contribuir, entre tantas otras personas que hoy están haciendo, es justamente a los procesos de formación de lectura de la realidad, a revisar nuestras metodologías de trabajo..."

La interrelación con el mundo del arte, es una propuesta que trasciende, evidentemente, la esfera de lo puramente intelectual. Pero también forma parte de una decisión política y teórica. Es una nueva búsqueda de alinear los caminos, interiores y exteriores. Lo artístico refleja lo popular, interpreta a las personas, las canciones y las danzas hablan y expresan lo que le pasa a la gente en general. Nos permite una aproximación a la vida desde una visión diferente y de la cual tenemos también mucho aprender. A nosotros mismos, nos ponemos en contacto con las alegrias y dolores más profundos. Han sido un aporte fundamental a la reflexión que se realizaba a través de los Talleres.

De aquí la necesidad de traer a San Luis a intelectuales y artistas que puedan, a través de sus respectivas actividades y propuestas, dejamos cosas para pensar y sentir, que nos permitan reflexionar, diferentes, que confirmen los rumbo elegidos.

Creemos que el camino que nos queda por delante es difícil, como lo fue siempre, arduo, pero esperanzado. Tenemos que ser capaces de inventar y reinvindicar nuevas y renovadas prácticas, encontrar también reflexiones teóricas que interpreten los actuales suelos, y templan los ánimos, a pesar de todo, para que estas áreas nos conviertan en el día a día en personas dignas y libres.

De todas las prácticas y reflexiones que hemos vivido y pensado durante el año pasado, éstas empezando a preparar el Proyecto 2000 de la Universidad Trashumante.

Reflexionamos brevemente algunas cuestiones:

Es obvio que la crisis de representatividad de los partidos políticos y el descrédito hacia los mismos se va profundizando. Esto nos obliga a repensar desde nuestras prácticas las acciones de nuestras organizaciones y movimientos sociales que desde estos nuevos parámetros están decididos a influir políticamente. Seguimos pensando en la necesidad de tener en nuestros sueños el concepto de cambiar la sociedad, lo que hemos dado en denominar construir una "revolución epocal", que no puede ser ni nostalgica, ni dogmática, y menos aún caricaturesca con esquemas teóricos viejos.

Esto implica también un cambio en nuestros espíritus y en nuestras miradas, en nuestras actitudes. El concepto de trashumar significa ir detrás de los mejores humos, de la mejor gente, de la mejor tierra. Trashumar es caminar. Por eso insistimos en la necesidad de una doble caminata: una interior, preguntándonos acerca de nuestras ganas, de nuestras pasiones, de nuestras fuerzas, de nuestras emociones. La otra es la necesidad de salir, de andar, de escuchar, de no quedarnos quietos, de organizarnos y organizarnos.

Pensamos en estos nuevos tiempos, que es necesario avanzar en la ruptura de nuestras propias fragmentaciones. En la importancia de construir movimientos verdaderamente democráticos y autónomos. De promover la mayor horizontalidad posible en la toma de decisiones, y tener claro que las conducciones deben ser elegidas y rotativas...

Creemos firmemente, que el capitalismo ha dejado de elaborar teoría científica explicativa de la realidad y que cambiando su estrategia
ha elaborado brillantemente conceptos de teorías políticas que además se han introducido o han sido apropiados por las grandes mayorías, como por ejemplo globalización, mercado, flexibilización, privatización, etc. La tosquedad necesita imperio-
samente rever sus conceptos de teoría política, trabajarlos con la gente y ver nuevas formas de apropiación de estas ideas.

5. MIRANDO PARA DELANTE

Para este año, se ha decidido mantener dos de las ideas que se vinieron trabajando:

1. Hacer los tres encuentros nacionales como el año pasado, reviendo temas y propuestas.
2. Mantener los encuentros artísticos peda-
gógicos, invitando a reconocidos músicos populares que concuerden con la propuesta.

Pero lo más importante, lo transcendente que nos va a ocupar, es la firme decisión de hacer una segunda gira nacional con el Quinquínchú. La fecha de inicio está prevista para el 16 de julio, re-
corriendo todo el sur argentino, en especial toda la Patagonia, llegando hasta la Tierra del Fuego. En esto se encuentra trabajando nuestro equipo, el denominado Grupo Trashumanza Córdoba y el nuevo grupo constituido en el sur, denominado grupo Trashumanza Neuquino. Ya estamos trab-
ajando en ver las localidades y provincias que reco-
norremos en las pre-giras para acordar detalles y lograr la financiación, en acondicionar el Quinquín-
cho y en definir las semánticas de trabajo y las metodologías a implementar. Todas estas cuestio-
nes se empezaron a discutir más afianzadamente en una reunión que se va a realizar en la provincia de Córdoba a principios de marzo.

La idea es cerrar la gira a mediados de diciembre con un encuentro nacional, donde nueva-
mente la reflexión política pedagógica y lo artísti-
co estarán presentes. A nosotros mismos nos llama la atención la fuerte adhesión y simbolología que el proyecto despierta en general y marcadamente en los jóvenes. Creemos que esta idea de andar resu-
me finalmente la esencia del proyecto y de nues-
tras vidas.
LA FORMACIÓN DE LA/EL EDUCADOR DE ADULTOS DESPUÉS DE CONFINTEA*

Frank Youngman†

1. INTRODUCCIÓN

Disponer de personal competente que desarrolle, organic, promueva, enrede y evalúe las formas de aprendizaje de los adultos es condición indispensable para que se cumpla exitosamente con las políticas y programas de educación de adultos. Entonces, la formación de educadores y educadoras de adultos debería ser elemento importante de discusión al momento de planear el futuro de la educación de adultos. Desde mi punto de vista, CONFINTEA V no reconoció adecuadamente la importancia que tienen los educadores de adultos para llevar adelante la estrategia que propone. Es por ello, que en la Agenda for the Future (Agenda para el Futuro) sólo hay una sección que trata el tema de manera superficial en el párrafo bajo el título “Improving the conditions for the professional development of adult education” (“Mejorar las condiciones para el desarrollo profesional de la educación de adultos”. UNESCO, 1997: 14-15).

La falta de atención a este punto en la Conferencia, se refleja en la información que se tiene de las actividades de seguimiento que se desarrollaron en el área durante los siguientes dos años. El boletín CON-NEXUS sólo hace una referencia a la formación de educadores de adultos, a saber: un curso en la Universidad de Alaska, que se desarrolló a partir de los diez temas que surgieron en CONFINTEA, a la que se hizo referencia en el segundo número (UNESCO, 1998: 33). La versión preliminar del CONFINTEA Follow-Up Report (Informe de seguimiento a CONFINTEA) señala que la formación de educadores de adultos se discutió en un seminario en África (en Zimbabwe) y en la región de América Latina, y que se identificó como una “actividad importante” para el período 1999-2001 (UNESCO, 1999: 22). No obstante, el informe concluye que es un tema al que no se le ha otorgado atención, además de reconocer que es un punto pendiente en el proceso de seguimiento a CONFINTEA.

† Frank Youngman. Departamento de Educación de Adultos. Universidad de Botswana. Private Bag 0022, Gaborone. Botswana. youngman@uokn.ub.bw
En este trabajo, retomo el tema de la formación de educadores de adultos después de CONFENTEA y sugiero algunas consideraciones que habría que tomar en cuenta desde la perspectiva de los países del Sur.

2. IMPLICACIONES DE CONFENTEA V PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ADULTOS
• • • • • • • • • • •

CONFENTEA V se llevó a cabo en un contexto político y económico internacional que se desarrolla bajo la influencia de una creciente globalización. Años y durante la Conferencia hubo una tensión ideológica entre el neoliberalismo dominante en la política de los países industrializados del norte (con sus agencias de ayuda) y la perspectiva de justicia social predominante en los educadores sociales, especialmente en el sector de las organizaciones no gubernamentales. La naturaleza de las dos posiciones queda perfectamente caracterizada por Schugurensky (Schugurensky, 1997: 30-33) y la contradicción que mantiene con CONFENTEA V, que ha sido analizada por Forres-y (1998). Los resultados finales de la Conferencia, expresados en la Declaración de Hamburgo y la Agenda para el futuro, son un compromiso que con la perspectiva de justicia social: “La meta final debe ser la creación de una sociedad que aprenda, comprometida con la justicia social y el bienestar general”. (UNESCO, 1997: 4)

Dado este antecedente, las dimensiones clave de CONFENTEA V pueden resumirse de la siguiente forma:
• importancia de la educación de adultos para enfrentar los problemas económicos, políticos y sociales críticos del siglo XXI;
• conceptualización de la educación de adultos en términos de la preponderancia que tiene el adulto que desarrolla actividades de aprendizaje y el aprendizaje como un proceso de vida que se desarrolla en una multiplicidad de contextos;
• expresar los propósitos de la educación de adultos en términos de objetivos de justicia social como: democracia, participación, ciudadanía, diversidad, inclusión social, derechos humanos y paz;
• importancia de las políticas nacionales que encarnan esta visión del aprendizaje de adultos por medio de asociaciones que te den un enfoque trans-sectorial e inter-ministerial al desarrollo de la educación de adultos, a través de estrategias que articulen las demandas de los que aprenden;
• identificar los temas esenciales para el desarrollo del programa, a saber:
  — ciudadanía activa, participación, democracia y paz;
  — alfabetización y educación básica;
  — igualdad de género y empoderamiento de las mujeres;
  — el mundo cambiente del trabajo;
  — medio ambiente, salud y población;
  — cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de información y comunicación;
• posibilidades de aprendizaje para todos los adultos, incluidas las minorías, las personas de la tercera edad, emigrantes y refugiados, las personas con alguna discapacidad y en prisión;
• importancia de mejorar los mecanismos para el financiamiento de la educación de adultos;
• e importancia de mejorar la cooperación y solidaridad internacional para apoyar el nuevo rumbo de la educación de adultos.

Este resumen de las principales dimensiones sienta las bases para identificar las competencias esenciales requeridas para todo educador de adultos, si es que ha de cumplirse en el mundo cotidiano de la educación de adultos con la visión que sostiene CONFENTEA V. Estas competencias incluyen áreas de conocimiento (como el aprendizaje de adultos), asuntos sociales, destrezas (como la metodología participativa), tecnología aplicada y aspectos actitudinales (como el compromiso con los valores de justicia social y hacia el trabajo trans-sectorial en asociaciones). El resumen también señala áreas de especialización técnica en...
educación de adultos que requieren de formación y experiencia específicas (como la alfabetización, los medios masivos de comunicación o la educación para la salud).

Entonces las dimensiones de CONFINTEA V proporcionan las bases para desarrollar la curricular de los programas de formación de educadores de adultos. Estos programas no sólo deben incluir formación inicial sino formación en el servicio. Porque claro que la mayoría parte de los educadores necesitan reorientar y actualizar sus conocimientos y actitudes, lo mismo que un rango de destrezas. De hecho, la hebra que existe entre las capacidades actuales de los educadores de adultos y las que necesitan para llevar a cabo la visión de CONFINTEA V, es la medida de la formación que se requiere.

El desarrollo de la formación de educadores de adultos después de CONFINTEA V depende de ciertos factores, entre los que se encuentran los siguientes:

- el ambiente generado por una política nacional que cuente con políticas sociales que apoyen la visión CONFINTEA de educación de adultos y la sociedad;
- el contexto organizacional que permita desarrollar la formación desde una perspectiva trans-sectorial e inter-ministerial;
- una curricular cuyo formato, procesos y contenidos encaren las dimensiones clave de CONFINTEA;
- la cooperación internacional que permita mejorar y ampliar la infraestructura nacional para impartir formación.

Para el caso de los países del Sur, estos factores deberán ser puestos en escena con objeto de formar a profesionales que después de formación básica, puedan formar a profundidad profesionales que luego puedan formar a otros.

3. ESTUDIO DE CASO: BOTSWANA

El ambiente generado por la política nacional


"El adulto que aprende no sólo sigue aprendiendo sino que aporta al conocimiento y sapiencia de la sociedad. [...] la meta del desarrollo educativo será establecer una sociedad que aprenda". (Comisión Nacional sobre Educación, 1993: 37)

El informe de la Comisión tiene capítulos importantes sobre "Formación vocacional y técnica" y "Educación desescolarizada" con propuestas de cómo proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje para los adultos, tanto para quienes no cursaron la educación básica como para aquellos que desean progresar con los siguientes niveles. La propuesta se agrupó en cuatro grandes áreas principales: desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo, educación básica para adultos, programa de extensión y educación continua. La recomendación más importante fue establecer un mecanismo de coordinación con el fin de lograr cohesión a nivel de dirección y planeación de estrategias políticas para el aprendizaje de los adultos. Una concepción inter-ministerial y trans-institucional para la educación de adultos fue, consecuencia, fundamental para la estrategia de aprendizaje para la vida impulsada por la Comisión.
El gobierno aceptó la mayoría de las recomendaciones hechas por la Comisión en relación con el aprendizaje de los adultos, pero lo que fueron incorporadas en la Revista Nacional Policy on Education April 1994 (Política Nacional sobre Educación, versión revisada abril de 1994, República de Botswana, 1994). La lectura conjunta de la Política Nacional y el informe de la Comisión, arroja una política integral para la educación de adultos. Entonces, desde 1994 existe un marco para el desarrollo del aprendizaje de los adultos en el que se incluye una conceptualización y filosofía, una declaración con las metas de la política, un mecanismo coordinador, consideraciones sobre la prestación del servicio y financiamiento, un sistema de acreditación y propuestas específicas para el desarrollo del programa. De esta forma, hay una política de educación nacional que ve hacia delante y hacia los avances, que proporciona un ambiente favorable a las iniciativas en educación de adultos dentro de la concepción de CONFITEA. Asimismo hay otras políticas sociales en áreas como el desarrollo rural basado en la comunidad, la mujer en el desarrollo y con discapacidades. Todas estas políticas proporcionan un ambiente positivo.

"[...] desde 1994 existe un marco para el desarrollo del aprendizaje de los adultos en el que se incluye: una conceptualización y filosofía, una declaración con las metas de la política, un mecanismo coordinador, consideraciones sobre la prestación del servicio y financiamiento, un sistema de acreditación y propuestas específicas para el desarrollo del programa."

La experiencia de los últimos cinco años sugiere que la política educativa no podrá aplicarse sin obstáculos, lo que tomará más tiempo de lo esperado en un principio, debido a los cuellos de botella burocráticos e incapacidad. Asimismo habrá obstáculos para lograr la meta que se planteó la política, en cuanto a ampliar la cobertura de la educación de adultos, debido a aspectos que forman parte de la estructura social, como la clase, el género y la pertenencia a un grupo étnico (Youngman, 1998). Más aún, hay otras áreas de la política, como la relativa a las minorías étnicas, que no generarán el apoyo requerido. No obstante, es evidente que el ambiente social para la política ha permitido un desarrollo positivo de CONFITEA.

Seguimiento a CONFITEA V

Una vez que apareció la convocatoria para CONFITEA V, en 1996, la Botswana National Commission for UNESCO (Comisión Nacional de Botswana para la UNESCO) estableció un grupo de trabajo que se preparó para la conferencia. Después de ésta, el grupo realizó un taller nacional de seguimiento para identificar actividades en el marco de la Agenda para el Futuro que sería relevante en el contexto de Botswana. El resultado del taller y discusiones posteriores fue el National Plan of Action for Adult Learning (Plan Nacional de Acción para el Aprendizaje de los Adultos), que se echó a andar a mediados de 1999 (Comisión Nacional de Botswana para la UNESCO, 1999).

En dicho Plan Nacional se anota una lista de 23 actividades, de acuerdo a los diez temas que comprende la Agenda para el Futuro. Para cada actividad se muestra la organización responsable, se establece fecha para las primeras acciones y se identifica indicadores para el avance. El rango de actividades es amplio y efectúa muchas de las preocupaciones de CONFITEA V. Las organizaciones responsables son trans-sectoriales, por lo que representan proporcionalmente al estado, la sociedad civil y la empresa privada. Las organizaciones participantes han expresado un apoyo significativo.

En mi opinión, la aceptabilidad de las actividades y que se disponga de mecanismos institucionales para llevarlas a cabo es resultado del ambiente que genera la Política Nacional sobre Educación, versión revisada abril de 1994, y otras políticas relevantes. CONFITEA no ha introducido, totalmente, un nuevo enfoque para la educación de adultos, más bien ha propiciado un impulso internacional y un programa de acción que invocan movimiento y especificidad a corrientes ya existentes, lo mismo que a las estrategias para el aprendizaje de los adultos. Creo que CONFITEA
es un factor que ha permitido una aplicación más integral de la Política Nacional, ya existente, dirigida a la educación de adultos, así como para mejorar dicha política, por ejemplo, en términos del surgimiento de estrategias que articulen las demandas de quienes aprenden.

El alcance de la formación para los educadores de adultos

Cualquier discusión sobre el personal que se desempeña en la educación de adultos debe tomar en cuenta que mucha gente a la que objetivamente se le puede denotar educador(a) de adultos, subjetivamente no se ven a sí misma como tal. En el área agrícola, por ejemplo, una extensiónista se identificará a sí mismo(a) como extensiónista agrícola, más que como un educador de adultos. No obstante, la definición que se propone en la política de educación de adultos de Botswana abarca a todas las personas cuyas funciones incluyan el ayudar al aprendizaje de los adultos. Puede que esta función sea la más trivial, como, por ejemplo, la desarrollada en el departamento de educación de adultos dependiente del Ministerio de Educación a nivel de distrito; o secundaria, como en el caso de un ministro religioso que organiza cursos de educación no formal para los adultos jóvenes de una comunidad. La función puede abarcar distintos papeles a desempeñar, como ser maestro, organizador comunitario, administrador, diseñador de material docente o íntimamente similares. Asimismo, el contenido técnico del trabajo puede ser muy variado, desde aspectos de la salud hasta el manejo de una empresa o desarrollo de destrezas. El alcance de la formación en Botswana es incluyen- te en su concepción de educador de adulto.

El Departamento de Educación de Adultos de la Universidad de Botswana

El Departamento de Educación de Adultos en la Universidad de Botswana desempeña un papel central en la formación de educadores de adultos. Su diseño se hizo en el marco de la Política Nacional sobre Educación, versión revisada abril de 1994, que lo definía como "la agencia que tendrá a su cargo la formación no escolarizada de personal educativo, así como de la evaluación e investi- gación en este sector". (República de Botswana, 1994: 35) El Departamento se encarga de impartir formación en el servicio de educadores de adultos por medio de cursos cortos, aunque su atención se centra en proporcionar programas de calificación en cinco niveles: el programa M.Phil./Ph.D. (doctorado en educación de adultos) es básicamente desarrollo de investigación y se estableció muy recientemente; la M.Ed. (maestría en educación de adultos) se revisó recientemente y toma en cuenta el cambio inminente en la totalidad de la estructura académica de la universidad, en la que se introducirán cursos modulares semestrales y programas flexibles con crédito bancario. Busca proporcionar una curricula relevante y actualizada, con la influencia de la perspectiva de CONFITEA. El B.Ed. (licenciatura en educación de adultos) y el curso sobre educación de adultos se encuentran actualmente en revisión y sin duda reconocen las implicaciones de CONFITEA. Asimismo, el título en educación de adultos puede obtenerse por medio de educación a distancia.

"Creo que CONFITEA es un factor que ha permitido una aplicación más integral de la Política Nacional, ya existente, dirigida a la educación de adultos, así como para mejorar dicha política, por ejemplo, en términos del surgimiento de estrategias que articulen las demandas de quienes aprenden."

La mayoría de quienes estudian para obtener la certificación son educadores de adultos en activo, bajo el auspicio de sus respectivos empleadores. Desde el principio de 1979, en el Departamento se han inscrito estudiantes con una variedad de antecedentes y han consultado con estudiantes provenientes de 20 departamentos de educación dependiente del gobierno central o de los gobiernos locales, así como de un buen número de estudiantes provenientes de organizaciones gubernamentales. Los ex-alumnos constituyen un pub importante de individuos que comparten una concepción trans-sectorial de la educación de adultos.
Otras instituciones que proporcionan formación

Otras instituciones también proporcionan formación para el personal que se desempeña en la educación de adultos. Sin embargo, dichas instituciones proporcionan la formación con una concepción sectorial y es raro que se identifiquen como parte de la educación de adultos. Entre dichas instituciones se encuentra el Botswana College of Agriculture, que proporciona programas de formación y cursos cortos de formación en el servicio para extensionistas agrícolas. Otro es el Departamento de Trabajo Social, de la Universidad de Botswana, este cuyos estudiantes están quienes se desempeñarán como promotores de desarrollo comunitario. Algunas instancias gubernamentales ofrecen cursos para cuáles específicos, como la formación inicial que proporciona el Ministerio de Salud para quienes se desempeñan como educadores de la salud en pequeñas poblaciones. Otras instituciones tienen programas cionales, como el curso de Formación de formadores, en el Institute of Development Management, que es un programa para la capacitación en el trabajo.

"Otras instituciones también proporcionan formación para el personal que se desempeña en la educación de adultos. Sin embargo, dichas instituciones proporcionan la formación con una concepción sectorial y es raro que se identifiquen como parte de la educación de adultos."

El Comité Coordinador de Extensión Rural del Sub-comité de Formación

Un componente muy importante en la educación de adultos en Botswana es el servicio de extensiónismo que proporciona el gobierno. La coordinación de dicho servicio se realiza a nivel nacional, distrital y de las poblaciones pequeñas. En la nacional, la Rural Development Coordination Division (División Coordinadora de Desarrollo Rural) del Ministerio de Finanzas y Planeación del Desarrollo, preside el Rural Extension Coordinating Committee (Comité Coordinador de Extensiónismo Rural, RECC) que reúne a los directores de todos los departamentos de extensiónismo que van desde el Departamento de Educación no Formal del Ministerio de Educación al Departamento de Vida Silvestre y Parques Nacionales dependiente del Ministerio de Comercio e Industria). El comité nacional inter-ministerial se desempeña paralelo a los niveles inferiores por medio de los Equipes de Extensionistas de Distrito y los Equipos de Extensionistas para Pequeñas Poblaciones, estos tienen como objetivo integrar las operaciones de los distritos departamentales. Con el fin de mejorar la eficacia del trabajo extensionista, el RECC cuenta con un subcomité para la formación. Dicho subcomité ha establecido una base especial en el Departamento de Educación de Adultos que depende de la Universidad, con el fin de que ésta pueda valorar necesidades, vigilar que se proporcione adecuadamente la formación y que ésta en el servicio que se provee sea la apropiada.

A la fecha, el subcomité aplica un programa extensivo de formación sobre la valoración de la participación rural a los equipos de extensionistas a nivel distrital, como parte de su nueva estrategia gubernamental de desarrollo comunitario desde la comunidad (Youngman y Munautou, 1998). Asimismo, bajo sus auspicios se lleva a cabo un curso genérico para extensionistas, el cual se desarrolla a nivel de las organizaciones de base, bajo el título "Formación de destrezas básicas para el extensionista" (BEST, por sus siglas en inglés). El trabajo del subcomité demuestra su compromiso con el enfoque inter-ministerial en el área de aprendizaje de los adultos y la utilización de la formación en el servicio, como medio para capacitar a los extensionistas que tienen a su cargo las actividades de educación de adultos. El curso BEST proporciona un ejemplo real de formación post-CONFINTEA en términos del contexto organizativo y contenido de la currícula.

Cooperación internacional

La mayor parte de las actividades de cooperación internacional en la formación de educadores de adultos se lleva a cabo en el marco de la ayuda Norte-Sur. Una buena parte de la formación que
se propone realizarse fuera de Botswana y se trata de estudios de paseo en distintos campos, así como cursos cortos. Los cursos de formación se imparten generalmente en Estados Unidos o el Reino Unido y en otras ocasiones en África. Este tipo de formación puede resultar problemático en términos de relevancia y puede minar la construcción de capacidad nacional, por ejemplo, cuando se envía a los estudiantes al extranjero, cuando los cursos se imparten en el país. Hay cierto intercambio con la región africana en lo que se refiere a formación, pero generalmente sobre bases informales a través del desarrollo de redes a nivel individual, el intercambio universitario de evaluadores y ocasionalmente con conferencias y talleres. Desde la desaparición de la African Association for Literacy and Adult Education (Asociación Africana para la Alfabetización y Educación de Adultos), en 1996, ha disminuido tanto la cooperación formal como informal.

Para Botswana, toda la cooperación subregional se lleva a cabo en el marco del Southern African Development Community (Comunidad para el Desarrollo del Sur de África, SADC). No obstante, la cooperación subregional y el desarrollo de redes para la formación de educadores de adultos es muy débil. La South Africa-initiated Association for Tertiary Based Adult Educators busca el trabajo conjunto de los departamentos universitarios de educación de adultos pero todavía no está bien establecida y es compromiso de los países vecinos se encuentra poco desarrollado. El recién formado Adult Education Working

Committee for Southern Africa (Comité de Trabajo para la Educación de Adultos en África del Sur) también tiene problemas para establecerse. La inclusión regional mejor organizada en el área de educación de adultos es la Distance Education Association of Southern Africa (Asociación de Educación a Distancia de África del Sur), y ha logrado promover con éxito iniciativas para la formación de educadores de adultos en el sector de la educación a distancia. Sin embargo, no ha habido esfuerzos sistémicos en SADC para retomar el tema de la formación de educadores de adultos desde una perspectiva amplia. Es posible que el Lifelong Education and Training Technical Committee (Comité de Educación para la Vida y Capacitación Técnica) aformarse como parte del marco Protocol on Education and Training in the Southern African Development Community (Protocolo sobre Educación y Formación en la Comunidad Sudáfricana de Desarrollo) proporcione una estructura formal más robusta que tome en consideración los tópicos de la formación.

4. TEMAS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ADULTOS DESPUÉS DE CONFINTEA

Con base en la experiencia de Botswana, hay una serie de temas relevantes a la formación de educadores de adultos pos-CONFINTEA que ejercen presión en los países del sur. A continuación se presentan para su discusión:

Formación trans-sectorial
La formación inicial y en el servicio de educadores de adultos debe desarrollarse en el contexto de los participantes, esto es, teniendo en cuenta sus diferentes antecedentes, de tal forma que no sólo se pierda el componente trans-sectorial sino que sea una experiencia real. ¿Cuál resulta el mejor
contexto organizacional para lograrlo, ¿cómo puede desarrollarse? y ¿cuáles son los posibles obstáculos que podría enfrentar?.

Formatos y procesos de formación
Las oportunidades de formación para los educadores de adultos deben ser accesibles y apropiadas. El proceso de formación debe combinar la teoría con la práctica e involucrar métodos innovadores. ¿Qué formatos resultan más relevantes (con residencia y de tiempo completo, medio tiempo cara a cara, aprendizaje a distancia, cursos breves, talleres, etc.)? y ¿cuáles son los mejores procesos? ¿Qué obstáculos se presentan para lograr el equilibrio en la formación, desde un punto de vista de lo nacional? y ¿qué obstáculos hay que enfrentar para adoptar procesos adecuados? (por ejemplo, cómo puede el estudiante que aprende a distancia acceder a la experiencia grupal tan importante para desarrollar las cualidades personales del educador de adultos).

Contenido de la curricula y materiales de apoyo
Hay que otorgarle importancia a las dimensiones clave de CONFINTEA V. ¿Cómo se puede lograr? ¿cuáles son los posibles obstáculos que se pueden presentar? La nueva curricula debe ponerse en contexto de acuerdo con las realidades de desarrollo que viven los países del Sur. En este momento la formación en África, por ejemplo, tiene una dependencia crónica de libros de texto y otros materiales de apoyo que llegan del Norte. ¿Cómo se pueden desarrollar materiales de apoyo relevantes? ¿cuáles son los posibles obstáculos que se pueden presentar?

Nuevas tecnologías
Las nuevas tecnologías proporcionan una oportunidad para que los educadores de adultos tengan acceso a cursos de formación en línea (como "técnicas de enseñanza para el adulto que aprende" que ofrece el Wellington Polytechnic de Nueva Zelanda) y mejorar sus estudios por medio del uso de Internet. Aprender el manejo de la máquina computadora también es una habilidad fundamental para los educadores de adultos. ¿Hasta qué punto las nuevas tecnologías actúan como otra forma de imperialismo cultural del Norte, al minar la posibilidad de ofrecer cursos relevantes a nivel local, lo mismo que información? ¿Hasta qué punto se pueden utilizar para elevar la formación de los educadores de adultos en los países del Sur, donde las nuevas tecnologías se encuentran subdesarrolladas y tienen una distribución desigual?

Cooperación internacional
La cooperación internacional y la solidaridad deben ser factores que ayuden a desarrollar la formación de educadores de adultos, aunque generalmente se han llevado a cabo sobre una base de trato desigual entre Norte y Sur. ¿Cuáles son las semejanzas y modalidades de la cooperación internacional? ¿cómo pueden alcanzarse? ¿cuáles son los posibles obstáculos que se pueden presentar? ¿y cómo desarrollar la cooperación Sur-Sur?

5. CONCLUSIÓN

Los educadores de adultos son cruciales para el éxito de CONFINTEA V, ya que son quienes pueden proporcionar el liderazgo intelectual y operativo que lleve a cabo la visión de que esa reunión surgió para la educación de adultos. Para ello, la formación inicial y continua debe prepararlos con los elementos teóricos, las herramientas prácticas y cualidades personales que necesitan para realizar esa tarea.

Desde mi punto de vista, la nueva fase en el seguimiento de CONFINTEA debe incluir estrategias deliberadas para promover la formación de educadores de adultos. Tres sugerencias muy concretas de proyectos para la región africana ilustran posibles estrategias que la UNESCO puede proponer:

a) Establecer un proyecto para el desarrollo de materiales de apoyo apropiados para África. El proyecto debe dar apoyo adecuado para que...
se realice la investigación necesaria y para que sean formadores de educadores de adultos con experiencia y provenientes de África quienes los escriban, y subsidiar la producción y distribución de los materiales (en copias impresas y en línea).

b) Establecer y mantener una red regional de instituciones africanas responsables de la formación de educadores de adultos. El núcleo de la red debe formarse a partir del vínculo, vía Internet, entre diferentes departamentos de educación de adultos de las universidades, así como de otras instituciones con experiencia en formación, aunque debe haber medidas que promuevan la realización de reuniones de trabajo, sobre bases regulares, relativas a los temas de la formación.

c) Intercambio de experiencias entre las regiones de África y América Latina, que parecen las más avanzadas en términos de la formación de educadores de adultos desde la perspectiva de CONFITEA. Este proyecto debe incluir reuniones y visitas de estudio.

Espero que este Foro Internacional de Seguimiento concuerde con la importancia de esta área temática y avizore estrategias para la formación de educadores de adultos que respondan a las oportunidades y desafíos que CONFITEA V presenta.

*** BIBLIOGRAFÍA


